

BÖLCSESZDOKTORI ÉRTEKEZÉS

PIGLER LÁSZLÓ

**A KÖZÉPISKOLAI TANULÓK INTERPERSZONÁLIS
ÉRTÉKEINEK PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA**

Témavezető:

Dr. Duró Lajos
a pszichológiai tudományok
kandidátusa

Szeged, 1996.

**"A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS AZ ÖN-
FEJLŐDÉS ELŐSEGÍTÉSE, A BELSŐ
LEHETŐSÉGEKET KICSALOGATÓ ÉS
AZOKAT TÁRSAS KAPCSOLATOKBAN
KIPRÓBÁLÓ ÖNTAPASZTALÁS FOLYAMA-
TA, MELYNEK SORÁN ARRA ÉPÍTÜNK,
AMI A SZEMÉLYISÉGBEN LEHETŐSÉG-
KÉNT ADOTT"**

/Bagdy, 1990/

T A R T A L O M J E G Y Z É K

BEVEZETÉS.....	5
1. A TÉMA VIZSGÁLATÁNAK ELMÉLETI ALAPJAI.....	10
1.1. A személyiség problematikája.....	10
1.1.1. A személyiség, mint rendszer.....	11
1.1.2. A személyiség vizsgálatának szempontjai.....	14
1.2. Értékkorientáció és személyiségfejlesztés.....	17
1.2.1. Az érték fogalma.....	17
1.2.2. Az értékformálás.....	23
1.2.3. Az értékkorientáció.....	31
1.2.4. Az értékkorientáció szerepe a személyiség fejlődésében.....	37
1.3. A szocializációs folyamat és a nevelés.....	42
1.4. Személyiség, csoport, osztály.....	48
2. A KUTATÁS TÁRGYA, FELADATAI, HIPOTÉZISEK, MÓDSZEREK....	54
2.1. A kutatás tárgya, feladatai.....	54
2.2. Hipotézisek.....	57
2.3. Módszerek.....	58
2.4. A minta főbb jellemzői.....	59
3. INTERPERSZONÁLIS ÉRTÉKEK A TÁRSAS VISZONYLATOKBAN.....	64
3.1. A GORDON-féle interperszonális értékek.....	64
3.1.1. A TESZT.....	66
3.1.2. A vizsgálat eredményeinek értékelése.....	69

3.1.3.	A tanulói választások ISKOLÁ-nként és NEM-enként.....	75
3.2.	A vizsgálati eredmények közötti különbségek a teljes mintára.....	91
3.2.1.	A NEM és GORDON-féle teszt FAKTORAI.....	91
3.2.2.	Az ISKOLATÍPUS és a GORDON-féle teszt FAKTORAI.....	94
3.2.3.	A TANULMÁNYI EREDMÉNY és a GORDON-féle teszt FAKTORAI.....	96
4.	AZ INTERPERSZONÁLIS ÉRTÉKEK ÉS A MUNKAÉRTÉKEK KAPCSOLATA.....	101
4.1.	A SUPER PRÓBA lényege, a feladatlap.....	101
4.1.1.	A vizsgálat eredményeinek értékelése.....	106
4.2.	A mérési eredmények közötti különbségek a teljes mintára.....	115
4.2.1.	A NEM és a SUPER-féle teszt FAKTORAI.....	115
4.2.2.	Az ISKOLATÍPUS és a SUPER-féle teszt FAKTORAI.....	120
4.2.3.	A TANULMÁNYI EREDMÉNY és a SUPER-féle teszt FAKTORAI.....	129
5.	INTERPERSZONÁLIS ÉRTÉKEK A SZOCIÁLIS INTELLIGENCIA FÜGGVÉNYÉBEN:.....	137
5.1.	A Szociális Intelligencia Teszt (SZIT).....	137
5.1.1.	A vizsgálat és az eredmények értelmezése.....	139
5.1.2.	A vizsgálat eredményeinek értékelése.....	144
5.2.	A vizsgálati eredmények közötti különbségek a teljes mintára.....	150

5.2.1.	A NEM, a SZIT I-IV. és a SZIT-T.....	150
5.2.2.	Az ISKOLATÍPUS, a SZIT I-IV. és a SZIT-T.....	153
5.2.3.	A TANULMÁNYI EREDMÉNY, a SZIT I-IV. és a SZIT-T.....	158
6.	AZ ALKALMAZOTT TESZTEK EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFÜGGÉSVIZSGÁ- LATA.....	174
6.1.	Korrelációs vizsgálatok.....	174
6.2.	Faktoranalízis.....	190
7.	GYAKORLATI TAPASZTALATAINK, JAVASLATOK, CÉLKITÚZÉSEK..	203
8.	ÖSSZEGZÉS.....	214
	IRODALOM.....	223
	MELLÉKLETEK.....	229

BEVEZETÉS

Az egyéni és a közösségi értékek viszonyának, az értékrendszer alakulásának problematikája már hosszú idő óta szerepel a pszichológiai, pedagógiai, szociálpszichológiai és szociológiai kutatásokban. Dinamikusan fejlődő, változó társadalmunkban jogosan vetődik fel a kérdés: napjainkban az egyéni értékválasztásban milyen preferenciák érvényesülnek, egyes embercsoportok - és azok tagjai - értékorientációját milyen tényezők befolyásolják?

Dolgozatunk témájának kialakításakor, a vizsgálat főbb aspektusainak meghatározásakor elsősorban arra a kérdésre kívántunk választ kapni, hogy a társadalmi szinten végbemenő átalakulási folyamatok, illetve az átalakulási folyamatok következtében módosuló társadalmi kapcsolatok hogyan érintik az iskola belső világát, a serdülőkorban lévő, a környezetükhöz életkori sajátosságaik miatt egyébként is kritikusan viszonyuló tanulók értékorientációját.

Különös érdeklődéssel kerestük a középiskolás fiatalok értékpreferenciáira, az értékválasztások mögött feltárható fontosabb háttértényezőkre (pl. iskolatípus, nem, tanulmányi eredmény stb.) vonatkozó válaszokat.

Természetesnek mondható, hogy a hazánkban zajló makrotársadalmi folyamatok - részben közvetlenül a médiák híradásain, kommentárjain át, részben pedig a szűkebb iskolai és családi környezet közvetítésével - nagymértékben determinálják a középiskolás tanulók értékrendjének alakulását.

A tanulók értékrendszerének kialakulásában a család

mellett az iskolai környezetnek van meghatározó szerepe, hiszen a fiatalok 6 éves koruktól a nap nagy részét iskolájukban, osztályukban töltik el. Az iskola a maga hierarchikus tevékenységrendszerével, az interperszonális kötődések választékának biztosításával, a társkapcsolatok lehetőségének megteremtésével mindenképpen az értékek megismertetése és átszármaztatása legfontosabb tényezőjének tekinthető még akkor is, ha esetenként ebbéli minőségében működési zavarok jelentkeznek.

Az iskola értékátadó tevékenységmechanizmusában elválaszthatatlanul ötvöződnek a direkt és indirekt (közvetett) hatások, a nevelői és oktatói munka során közvetített értékek, valamint a közösségi jellegű kapcsolatok személyiségformáló hatásai.

Az iskola, az iskolai tevékenységrendszer pótolhatatlan értékeket közvetít - többek között - :

- a műveltségi anyag által;
- az iskolai élet, az iskolai rend adott intézményre jellemző stílusa, hagyományai elfogadtatásával;
- egy adott önkormányzati szisztéma kialakításával, működése gyakoroltatásával;
- a közösségi kapcsolatok sajátos szerveződésével;
- a tanárok személyisége révén (Pataki, 1982).

Az általunk kiragadott és lényegesnek tartott tényezők mindegyike szerepet játszik abban, hogy egy-egy iskola valóban sajátos és tipikusan rá jellemző értékmintákat alakít ki, és kínál fel tanulóinak számára. Bizonyára hasznos lenne, ha iskoláink rendszeresen és kritikusan értékelnék az általuk

kivetített mintákat. A rendszeres értékelés során kiderülne, hogy számos nevelési-oktatási intézmény értékprogramja átgondolatlan, nem kellően harmonikus, és így esetleges vagy szűk értékbázisra épül a tudatosnak és eredményesnek feltételezett nevelés.

Az iskola - az általa deklaráltan felvállalt tradíciók közvetítése mellett - olyan értékek megnyilvánulására, ápolására is lehetőséget biztosít, amelyek az iskolán kívüli világból (a családból, spontán társulásokból, médiákból stb.) származnak, s az iskolai élet különböző szinterein a diák-diák viszonylatokban, valamint a tanár-diák kapcsolatokban manifesztálódnak.

A nevelő-oktató intézményekben megvalósuló értéksajátítás, illetve az értéksajátítás folyamatai Pataki Ferenc (1982) találó kifejezése szerint "társas tenyésztésben", igen heves értékalkotási és értékelemzési folyamatban történik meg, és az értékorientációk jellege és minősége nem függetleníthető a korábbi értékbázisok minőségétől.

Ha az értékorientáció hibás, akkor többnyire az iskolában folyó nevelő-oktató munka terén is hibák, hiányosságok, gyengeségek mutathatók ki (a vezetési stílusban, a tanulókkal való egyéni foglalkozásban, az önkormányzati szisztéma működésében stb.).

Évek óta megfigyelhető azon jelenség, hogy a 80-as évektől kezdődően fokozatosan gyakoribbá váltak a középiskolás korú fiatalok beilleszkedési zavarai, és ez a folyamat még a 90-es évek elején is tart, ami a be nem fejezett tanulmányokban, a lemorzsolódásokban, valamint a fel-

ügyelet alá helyezett kiskorúak számában nyilvánul meg. A társadalmi változások általános kísérőjelenése a deviáns magatartás, ami a működő értékrendek hitelvesztésének, érvénytelenné válásának velejárója.

A csövesek, a punkok, a skinheadek jelenléte a középiskolás korban már erőteljesebben tapasztalható, mint az általános iskolában. A hagyományos társadalmi értékek, csoportnormák elutasítása magatartásukban, a munkához való viszonyukban, öltözködésükben, szabadidős tevékenységükben, hajviseletükben nyilvánul meg legerőteljesebben, ami értelemszerűen környezetük negatív minősítését eredményezi (Rácz, 1989).

Megítélésünk szerint, a normálistól eltérő viselkedésnek belső okai vannak, az egyik számottevő a fiatalok értékrendszerének torzulása. Ez kezdetben a közvetlen iskolai környezetben, az osztályban okoz beilleszkedési zavarokat, aminek következménye a kezdveztlen pozíció az osztálystruktúrájában.

A középiskolás korú tanulóink értékrendszerének kialakulásában a család mellett kardinális szerep jut az iskolának, hiszen egész napjuk egyharmadát itt töltik, alakítva ezáltal belső kötődésüket egymáshoz, a csoporthoz, az osztályhoz (Ryan, 1988).

A fentiek miatt is tartjuk fontosnak a címben megjelölt korosztály interperszonális értékeinek pszichológiai vizsgálatát, hiszen a deviáns viselkedés a hiányos, vagy nem működő értékszocializáció egyik jellemzője csupán, ám a vizsgálatok és a végkövetkeztetések a társadalmi normákat,

értékeket interiorizálni képes tanulókra vonatkoznak.

A dolgozatunkban felvázolt kutatási eredmények ismertetésével és elemzésével az iskolai értékorientáció folyamatának megismeréséhez, valamint az értékorientációs zavarok jellegzetességeinek feltárásához szeretnénk hozzájárulni.

1. A TÉMA VIZSGÁLATÁNAK ELMÉLETI ALAPJAI

1.1. A személyiség problematikája

Vizsgálataink során a személyiség tanulmányozása igen izgalmas kalandnak tűnt, ám a felfedezés öröme a hiányzó biztonságérzetért is kárpótolt.

A személyiséggel kapcsolatban éppen az a legfőbb élményünk, hogy tudjuk: létezik, nap mint nap találkozunk problematikájával munkánk során, de ha tanulmányozni kezdjük, folyton nehézségbe ütközünk.

Nevelésünk során állandóan befolyásolni szeretnénk az emberi viselkedést, de hogy azt megtehessük, előbb azt kell tudnunk, mitől és hogyan függ. Ismernünk kell a személyiséget determináló tényezőket, s azt, hogy ezek miként függenek össze, léteznek-e funkcionális kapcsolatok. Immár 100-nál is több éve, hogy a pszichológia első törvényét megalkották (1850. okt. 22., Fechner törvénye), és ez idő alatt több ezer pszichológust foglalkoztatott a lelki jelenségek vizsgálatának gondolata.

Lorenznek a Salamon király gyűrűje című munkájából többféle állat (a csóka, a vadliba, a tyúk stb.) fajra jellemző ösztönös cselekvését, örökölt genetikai programját ismerhetjük meg, azaz megtudhatjuk, hogy egy jelre (hangerő, hangszín, mozdulat, mimika) az adott állat mit fog cselekedni.

Magasabbrendű állatoknál értelemszerűen bonyolultabb a magatartás regulációja, s az előző tapasztalatoktól függet-

lenül eltérések is lehetnek.

Az emberi viselkedés sokkal összetettebb. Csak elvétve tudjuk megmondani, hogy egy ember általában hogyan fog viselkedni. A pszichológusok véleménye szerint az egyén viselkedése függ a személyiségtől, s annak különféle komponenseitől - jellem, intelligencia, örökölt hajlamok, tanult viselkedéssémák stb. -, valamint attól, hogy ezek milyen kölcsönhatásban állnak, s hogyan határozzák meg a viselkedést.

A viselkedés fogalmának első pszichológiai értelmezése W. Sterntől származik, és magába foglalja a belső irányulásokat is, amelyek igen gyakran múltbeli tapasztalatok leképződései.

1.1.1. A személyiség mint rendszer

A rendszerelvű megközelítés azt hangsúlyozza a hagyományos funkcionális tagoltságot követő felfogással szemben, hogy a személyiség pszichikus összetevői egymással összefüggenek, kölcsönhatásban állnak, s egyben szervezeti, működési egységet, rendszert is alkotnak.

Ebben a minőségében a személyiség pszichológiai szerveződése egyike a legplasztikusabb, legdinamikusabb organizációknak, amelyet a tudomány ismer. Ez többek között a magyarázata annak, hogy a személyiség a pszichológiának az emberre vonatkozó legáltalánosabb gyűjtőfogalma. Nem véletlen, hogy a személyiség fogalmának definiálása is meglehe-

tősen vitatott, jelenleg nincs általánosan elfogadott meghatározás a szakirodalomban, ám annál több a - szinte zavarbaejtően sokféle, különböző elméleti előfelvetésekből kiinduló - definiálási kísérlet, amelyek meg-megújuló viták tárgyát képezik. Allport (1980) szerint "a személyiségelméletet a viták éltetik".

A vitákkal ezúttal nem foglalkozunk, csupán megemlítjük, hogy leginkább két olyan fogalmi ismerv létezik, amellyel többé-kevésbé a legtöbb kutató egyetért. A személyiség valamilyen megismételhetetlen egység, empirikus totalitás. A másik tétel annak elismerése, hogy a személyiség tölti be a pszichikus folyamatokat irányító magasabb integráló fórum szerepét. James a személyiséget a pszichikus funkciók "gazdájának", Allport pedig "a viselkedés és a gondolatok meghatározójának" nevezte.

Mindezekből kitűnik, hogy az emberi viselkedés hihetetlenül összetett, s nemcsak egy tényező, de még csak nem is a tényezők egy halmaza determinálja, hanem nagyszámú különböző meghatározó tényező létezik.

Újabban a fogalom meghatározása helyett a kutatók a tartalmi jegyeket emelik ki, s a kiemelés tükrözi a megközelítés szempontjait is. Ez többnyire az összetevők rendszerbe sorolását jelenti. A rendszer egymással kölcsönhatásban lévő elemek, valamint ezek összefüggéseinek halmaza. Az ilyen összefüggések mind a struktúrát, mind a folyamatokat magukba foglalják.

A rendszerelméletű megközelítés szerint kétféle rendszer létezik: zárt és nyílt. A zárt rendszer nem fogad ma-

gába kívülről anyagot (pl. fizikában a termodinamika). A nyílt rendszer kategóriájába tartozik valamennyi élőrendszer. E rendszereket a következő kritériumok jellemzik:

- a. / anyag- és energiacsere (inger-válasz);
- b. / homeosztázis (az egyensúlyi állapot helyreállítása);
- c. / a fejlődéssel együttjáró funkcionális differenciáltság (struktúrállódás);
- d. / kölcsönhatás a környezettel.

Eme utóbbi kritérium megkülönböztetett figyelmet érdemel: "...a személyiség rendszere minden más élőrendszerénél nyitottabb a környező világra. Megszámlálhatatlanul sok tárgy kelti fel érdeklődését, és lehet kihívás számára. Az emberen kívül egyetlen teremtmény sem próbálja saját képére formálni a világot..." (G. W. Allport, 1980).

Kisebb módosítással tömörebben ez úgy is megfogalmazható, hogy a személyiség az egyén jellemző viselkedését és gondolkodását meghatározó pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése.

Fontosabb tartalmi jellemzők:

- 1. / dinamikus szerveződésű: központi jelentőségű a mentális szerveződés problémája, valamint a cselekvés irányításában résztvevő pszichikus tényezők hierarchiája;
- 2. / pszichofizikai jellegű: mentális és testi összetevők egysége (nemcsak az egyik, hanem a kettő együtt);
- 3. / felépítése rendszerelvű: az alrendszerek egymással

kölcsönhatásban állnak, s egyben bármely rendszer a kölcsönhatásban lévő elemek komplexusa;

4. / egyéni és konkrét: a személyiség létező viselkedése és gondolkodásmódja által jellemezhető egységet alkot, bár a latens pszichofizikai rendszerek motiválják, ösztönzik a cselekvést és a gondolkodást.

"Az ember faji jellegzetessége a szabálykövető viselkedés... Az emberi kultúrák lényegében a szociális vonzódás és a tárgyszeretet által folyamatosan formált szabályrendszerek hordozói. Idetartoznak az emberi kapcsolatokra vonatkozó szabályrendszerek, a tárgyak előállítására, használatára, cseréjére és termelésére vonatkozó szabályok, valamint azok a szabályok, amelyek a kultúra egyéb ideáiban a kultúra keletkezésére, értékeire, működésére, történetére vonatkoznak..." (Csányi, 1990).

1.1.2. A személyiség vizsgálatának szempontjai

Felvetődik a kérdés, ha minden személyiség egyszeri és megismételhetetlen empirikus totalitás, akkor hogyan lehetséges soha meg nem ismétlődő, egyedi jelenségekből egyetemes összefüggésekhez jutni?

A kérdés megválaszolása azért lényeges, mert nem mondhatunk le az univerzális törvényszerűségek megállapításairól, hiszen ez fejlődésünk alapja, s ezen kapcsolatok révén válhat világossá mindaz, ami az egész emberiségre érvényes.

Az egyedi jelenségek általánosíthatósága érdekében vizsgálatunk során szem előtt tartottuk:

- a. / a viselkedés funkcionális meghatározottságát;
- b. / az egyes pszichés tényezők összhatásának vizsgálatát;
- c. / a viselkedést motiváló erők megismerését.

Összegezve az itt elmondottakat: a személyiséglélektani szempontú vizsgálat során feltétlenül figyelembe kell venni

- 1. / a viselkedést,
- 2. / az "egész" jelleget,
- 3. / a dinamikát.

A problémakör summázataként, a személyiséget átszövő hatások bonyolultságát egy példával szeretnénk érzékeltetni. Allport már 1937-ben több mint 50 különböző meghatározást gyűjtött össze, ám a személyiségpszichológia egyik legnagyobb teoretikusa, K. Lewin soha meg sem próbálta a fogalmat definiálni.

Az érzékelés, az észlelés, az objektív valóság megismerése az organizmus egésze aktív tevékenysége, működése folytán jön létre, amiből az is nyilvánvalónak látszik, hogy a személyiség nem gyűjtőhelye a cselekvésnek, hanem forrása.

Leibniz elsők között fogalmazta meg a lélek, a psziché, az emberi pszichikum aktivitása tételét. Ez a hatás egyaránt felfedezhető mind Freudnál, mind McDougallnál, vagy a fiziológus Goldsteinnél, akik szintén aktív rendszernek tekintik az emberi pszichikumot.

Sokan a pszichológia, s ezen belül a személyiséglélektan fejlődéstörténetének kezdetét 1879-től, Wundt laborató-

riumának felállításától számítják, ahol már akkor reakció-mérést, küszöbérték meghatározást, színlátás vizsgálatot, önmegfigyeléseket végeztek, és mindezek mellett mechanikus szóemlékezettel, s elemi tudatfolyamatok elemzésével is foglalkoztak.

Henrich Rickert (1985) az értéket hordozó személyiséget magába foglaló embert pszichofizikai realitásként említi, mint olyan empirikus totalitást, amely egyszeri és megismételhetetlen.

Am lehet-e líraibb kifejeződése a személyiségnek, mint ahogyan ezt Kosztolányi a "Halotti beszéd"-ben elénk tárja:

*"...homlokán feltündökölt a jegy,
hogy milliók közt az egyetlenegy."*

(Kosztolányi, 1933/

Merlin (1959) a személyiség problémakörét teljességgel körüljárja, amikor így fogalmaz: "Az állatoknak van egyéniségük, de ők nem személyiségek. Csak az ember személyiség. Az állat pszichéjének individuális különbségei a környezet-höz való alkalmazkodás eredménye. A környezet ad minden állatnak individuális bélyeget. Egy személyiség viszont a környezetét bélyegzi meg alkotó-produktív tevékenysége által".

Mindezek után szeretnénk összegezni a probléma lényegét: "Két ember egymástól jobban különbözik pszichikusan, mint két állatfaj" (Allport, 1980).

Leibniz idevonatkozó megállapítása: "Nincs két egyforma levél a fán" (Rickert, 1985).

Kosztolányi szavaival - költőien - megfogalmazva:

*"...ilyen az ember. Egyedült példány.
Nem élt belőle több és most sem él,
s mint fán sem nő egyforma-két levél,
a nagy időn se lesz hozzá hasonló."*

Ha a másság aspektusából vizsgáljuk e kérdéskört, kézenfekvő, hogy "...mikor a személyiséggel foglalkozunk, az értékelések elkerülhetetlenül lépnek fel...a pszichológiában az emberi változatok értékelésének két alapvetően eltérő hangsúlya alakult ki. Az egyik türelmes az emberi sokféleséggel szemben, sőt annak értékét hangsúlyozza. A másik viszont abban hisz, hogy vannak jobb vagy tökéletesebb emberek, akiknek joguk van az életben a fölényre és az előnyre..." (Pléh, 1990).

1.2. Értékorientáció és személyiségfejlesztés

1.2.1. Az érték fogalma

Az érték sokszínűségének tényéből fakadóan e fogalom teljes értékű meghatározása igen problematikus, ezért a téma körüljárása látszik leginkább célravezetőnek.

Definíciós alapul szolgálhat az, amely szerint az érték valaminek a tulajdonsága, hogy az egyén és a társadalom számára fontos. Ez lehet tárgyi vagy szellemi objektívizáció, de lehet értékhordozó egy nagyrabecsült személy is.

"Az érték lényegében olyan szubjektív ítéleti viszony a

valóságához, amely a cselekvés és döntés meghatározójává válik... Az egyes értékek nem különállóan, hanem egymással összefüggésben, egymásnak alá-, fölé- és mellérendelve rendszerként irányítják az egyes ember (csoport, nagyobb közösség) döntéseit, tevékenységeit... Minden emberi kapcsolatnak, minden tevékenységnek megvan a kidolgozott, viselkedési szabályokban rögzített rendje" (Gergely, 1990).

Az intézményes értékszocializáció legfontosabb színtere az iskola, ezért az itt kialakult léthelyzetek módszeres vizsgálata elengedhetetlen. Ugyanitt megfigyelhető az állandó és folyamatos tapasztalás, átélés és értelmezés, amely viszont szükséges alapul szolgál az értékvezérelte viselkedés kialakulásához.

Az egyén szocializációja során elsajátít bizonyos értékeket, s ezek mintegy sajátos attitűdrendszereket szerveznek maguk köré, és a megismerő rendszer strukturális szerveződésének bázisává válnak.

De mi is az attitűd?

Lássunk két idevágó véleményt! "A szocializáció során tanult készenléti állapot" (Pataki, 1982). "Szelektív értéktanulás" (Váriné, 1987).

Maga az érték fogalma a mai tudományos szóhasználatban sokrétű, esetenként homályos és kevésbé egyértelmű tartalmakat hordoz. Ezt tanúsítják a legkülönbözőbb értéktípológiák is. Rickert (1985) például a kultúrát az érték foglalataként jelöli meg. Ezen belül kitüntetett szerepet kap a *művészet*, amely nélkül esztétikailag kielégítetlenek maradnánk, és amely értéktartalomra épül, és amely a különböző

tartalmakban meglévő közös. Rickert értékszempon-tú megköze-lítésében a *tudomány*-t három dimenzióban vizsgálja: a jelen, a múlt és a jövő relációjaként. A *szeretet*-et véleménye szerint nem a kötelesség, hanem a hajlam motiválja. A *val-lás*-t kultúrtörténeti érték-hordozóként jelöli meg, melyben központi szerepet kap a *hit*.

Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (1987) az értékrend-szer kutatás irányvonalát kísérelte meg kijelölni. Felfogá-suk szerint a személyiségnek a tárgyi, a szellemi és a viszonyulási objektivizációkhoz való értékelő magatartása vizsgálándó, az érték megítélése pedig alapvetően függ:

a. / a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyzet-től;

b. / a személyiség szükségleteitől;

c. / a személyiség struktúrájától.

Az egyén fejlődése során az értékeket interiorizálja, ezek értékrendszerekké fejlődnek, s az így kialakult értékíté-lek a magatartást szabályozzák.

Megjegyzendő, hogy tiszta értékrend a társadalomban alig található, így pl. az iskola a szokás- és hagyományörző értékrend szerint nevel, fontos szerepet tulajdonítva a tradícióknak, ugyanakkor bürokratikus értékrend alapján kö-vetel.

Váriné Szilágyi Ibolya gondolatfelvetése Gordontól eredeztethető (1978). Allport halálának 10. évfordulóján elhangzott beszédében felvetette: vajon a pszichológia mennyiben járult hozzá az érték fogalmának tisztázásához, kritikájához, kidolgozásához? Megállapítása szerint az ér-

téket, mint a társas élet normatív elemét már Thomasék is vizsgálták. Ezek nem azért váltak értékke, mert normatívak, hanem mert az emberi tapasztalatokat képviselik.

Talán már az eddigiekből is kitűnik, hogy az érték megjelenése mennyire egyénhez, csoporthoz, néphez, korhoz kapcsolódóan értelmezhető, mondhatni történelmi kategória. (Számunkra talán megdöbbentő, de mégis létező szokás volt Japánban, hogy a 70 éven felülieket felküldték a hegyekbe, hogy mint a társadalmi javak fogyasztói "megszűnjenek".)

A modern társadalmakban a csecsemő belekerül egy mikrokörnyezetbe, melynek értékrendjét fejlődése során a társas kapcsolatok, kölcsönhatások révén elsajátítja, amely élete során rendezőként működik, s amely orientál és differenciál. Egy közösségben éppen az elfogadott értékek alapján érezzük jól magunkat.

Az értékek belsővé válásának csatornái lehetnek a tudomány, a technika, egy-egy társadalmi tevékenység, a társadalom ideológiája, a család, a munkahely, az iskola, a jog stb.

Ahol az érték létezik, ott az értékelés, mint pozitív vagy negatív értékelő magatartás dolgokkal, tárgyakkal, eseményekkel kapcsolatban mindig nyomon követhető. Darwin az állati és az emberi értékelés különbségét biológiai vezérlésűnek (természetes kiválasztódás, alkalmazkodás) tekinti, de mindenképpen elmondható, hogy az értékelés kezdeti szintje már az állatoknál is jól megfigyelhető, hiszen gondoljunk csak arra, hogy mennyivel másképpen viselkednek külön-külön, mint csoportban.

A tulajdonképpeni értékkutatás kezdete az 1920-as évekre tehető, s mint ilyen jellegű munka William I. Thomas "The Polish Peasant in Europe and America" című könyve - amelyben az érték társadalmi összefüggéseire kereste a választ - alapvető dokumentumnak tekinthető.

E területen történt kutatások szempontjából egyáltalán nem elhanyagolható körülmény, hogy Allport lerakta a formalizált teszt kutatás alapjait, majd 1951-ben hozzá és Vernonhoz csatlakozó Lindzey egyfajta modernizációt hajtott végre, s elkészült a ma talán legelterjedtebb, objektív mérésekre alkalmas feladatsor, melynek értéktipológiája elméleti, közgazdasági, esztétikai, szociális, politikai és vallási értékeket feltételez.

Amíg Gordon a perszonális és interperszonális értékekhez dolgozott ki fogalmi apparátust, addig Rokeach (1973) az értékek szerveződéséről alakított ki nézeteket. Véleménye szerint a pszichológiai kognitív struktúra döntően az *én*-hez való viszony mentén szerveződik, és az énközelí elemek kerülnek a centrumba. Ezek az elemek építő és énvédő szerepet látnak el, míg az éntől idegen elemek a struktúra periferiáján maradnak.

Viszonyítási alapként Pataki (1982) értéktipológiája is figyelmet érdemel. Szerinte megkülönböztethetők:

1. / társadalmi-politikai értékek;
2. / kollektivistikus értékek;
3. / interperszonális vagy kapcsolatértékek;
4. / objektívizációs értékek;
5. / énértékek;

6. / tárgyi értékek.

Az elméleti megfontolások, jellemzőnek vélt értéktipológiai felosztások után felvethető a kérdés, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a kutatás során a teljeskörű objektivitást befolyásolhatják? Véleményünk szerint

- a. / nem mindig követhető nyomon, hogy egy-egy ideológiához milyen értékrend tartozik;
- b. / a tömegkommunikáció, a reklám látszatszükségleteket kelt, manipulálja az értékeket;
- c. / esetenként egy-egy szubkultúra értékrendje rejtve marad;
- d. / a divatáramlatok kiszámíthatatlanok, ugyanakkor erős determináló szereppel bírnak.

Vizsgálataink során az értékvezérelte viselkedést állítjuk megfigyelésünk középpontjába, ugyanis azt feltételezzük, hogy az interiorizált értékek egyfajta választási lehetőség esetén a legoptimálisabb viselkedési irányt preferálják más alternatívával szemben. Ily módon az értékek egy-egy vagy-lagos szituációban való működése, hatása mindig valamiféle magatartásban jelenik meg.

Az eredményes és objektív mérés mindenképpen megköveteli

- a kellően kidolgozott hipotézist,
- a megfelelő választási helyzeteket, s
- hogy a viselkedés felől következtessünk az értékorientációra.

Azok a gyerekek, akik az iskola intézményes keretein belül nem részesülnek igény szintjüknek megfelelő méltányolásban,

elismerésben, ún. kompenzáló értékmintákat fejlesztenek ki, s náluk egyes interperszonális értékek (társas elfogadottság, szociabilitás, bátorság, szexuális tapasztaltság, meg-hökkentő divatkövetés) kitüntetett szerephez jutnak. Itt érdemes említést tenni Hankiss és László (1976) azon törekvéseiről, hogy teoretikusan is körvonalazzák a normatív és a kompenzáló értékeket. Megfogalmazták, hogy míg egyes esetekben a társadalmilag kívánatos értékek épülnek be a személyiségbe, addig más esetekben a tudatosan vállalt ellen-értékek interiorizálódnak, mint például a szélsőséges vállalási, nacionalista és hedonista felfogás, valamint az önzés.

Az értékkompenzálás szélsőséges megnyilvánulásának fogható fel a következetes értéktagadás, az "elvszerű" cinizmus. Ez esetben a személyiség nem rendelkezik adekvát értékrenddel.

Az iskola a legfontosabb szervezett keretek között működő értékátszármaztató intézmény, ahol még más forrásokból táplálkozó értékelési minták is működnek. Természetesen nem hagyhatók figyelmen kívül az egyéb hatásmechanizmusaiiban igen jelentős tényezők sem. Ugyanis a tanuló képtelen fenntartani értékorientációit, ha nem támaszkodhat a barátokra, a társakra, a közösségre, a referenciaszemélyekre, az eszményekre, az informális csoportokra, valamint szűkebb vagy tágabb környezetére és annak közvéleményére.

1.2.2. Az értékformálás

Aki az ifjúság nevelésével foglalkozik, annak naprakész

információkkal kell rendelkezni. Éppen ilyen megfontolásból szabad legyen közreadnunk Szebenyi (1986) 65.000 tanulói válasz alapján szintetizált következtetéseit, amelyekre a középiskolai nevelőknek különös tekintettel kell lenni:

- a. / a középiskolai korosztály értéktudatát rendszerűség még nem jellemzi. Az értékek rendszerre szerveződése szempontjából báziséletkornak a 16-18. év közötti fejlődési szakasz tekinthető. Az értékkohezió erkölcsi szabályokra épül;
- b. / ezen korosztály tudattartalmai között kiemelkedő jelentőségűek az egyetemes, általános emberi értékek (pl. az igazságosság, az egyenlőség, az erőszakmentesség stb.);
- c. / a közösségi értéktudat kialakulása a mikrokönyezettel kauzális összefüggésben van;
- d. / az autonóm típusú személyiség kialakulásának pillérei az önismeret, az önkritika, az önkontroll és az önkorrekción.

"Az ifjúság mindig az adott társadalom része, sajátos problémái a társadalom alapproblémáiban gyökereznek. A fiatalabb generációk értéksajátosságainak alakulása nagymértékben függ nevelésük olyan meghatározóitól, mint a család, az iskola, s nagymértékben függ attól az alaphangtól, szellemiségtől, ami a társadalom egészében uralkodik" (Kapitány Á. - Kapitány G., 1986).

Mivel nincs egységes ifjúság, így annak egységes értékrendjéről sem beszélhetünk, ám egy-egy csoportot jelentős arányban jellemezhet az értékek sajátos szerveződése, ez az,

ami megkülönbözteti őt más közösségek értékeitől.

Történeti tények tanúsítják, hogy változó társadalmakban az idősebbek nemzedéke állandó konfrontálódásra kényszerül az újat képviselő fiatalokkal. Itt szabad legyen idéznünk Cicero legendássá vált mondását: *"O tempora, o, mores!"*.

Ha romlik az életszínvonal, akkor különböző védekezési reflexek alakulnak ki, és az egyéni túlélés különféle - esetenként irreális - stratégiáinak körvonalazása mellett szorongásos tünetek jelentkeznek, s a félelem expanziója figyelhető meg. Mindezek arra hívják fel a figyelmet, hogy a válságok egy-egy biztosnak hitt értékrend lebomlását jelentik. A társadalmi elbizonytalanodás állapotában a fiatalok egyes csoportjai biztos kapaszkodót csak a természettudományokban találnak, s ez az eltolódás a középiskolás fiatalok érdeklődésének alakulásában is megfigyelhető.

Olyan értékeket kell találnunk fiataljaink számára, amelyek állják az idő próbáját, a változásokat, s ez már egy új típusú értékorientáció alapja lehet. A központi eligazító értékek elterjedésüket és elfogadásukat követően rövid idő alatt helyrebillentik a biztonságérzetet.

Mi befolyásolhatja döntően fiataljaink értékhierarchiájának kialakulását?

"A család hatásai az értéktanulás szempontjából (is) nagyon ellentmondásosak...a családi hatások rendkívül különbözőek, a családban az egyetlen igazán közös vonás éppen e különbözőség, az ti., hogy mindenkit nagymértékben meghatároz, hogy milyen család nevelte, vagy nem nevelte fel" (Kapitány Á. -

Kapitány G., 1986). A család pozitív érzelmi hatások biztosítása, a tágabb környezet hatásainak megőrzése által a biztonságos háttér szerepét tölti, illetve töltheti be. A társadalom szellemisége, a társadalmilag deklarált értékek rendszere, valamint azok megvalósulása és megvalósíthatósága képezi mindenkor azt az alapot, amely a társadalom különböző csoportjai, s egyben az egyes egyének számára is értékorientációik alakulása szempontjából bázisul szolgál.

"A gyerekre a pedagógiai bizonytalanság elsődlegesen úgy hat, hogy bizalmatlanná teszi őket az iskola által hirdetett értékekkel szemben; a gyöngének látott iskola, s az általa megtestesített hivatalosság értéke devalválódik a szemükben, s nagy arányban keresnek olyan tájékozódási pontokat, amelyek attól eltérőek, mások..." (Kapitány Á. - Kapitány G., 1986).

Az iskola - melynek jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni - a tudatos és szervezett személyiségformálás legfőbb színtere. Ám átmeneti helyzetben az iskola ugyanúgy *elbizonytalanodhat*, mint a család. De hogyan is lehetne más ezen intézmény, mint az őt övező társadalmi környezet?

Ideológiai tényezők is erősítik ezt a folyamatot, ugyanis a jövőre felkészítő iskola állandóan csak a múltban kialakult értékekre, ismeretekre alapozhat, s így deklaráltan jövőre felkészítő funkciója ellenére bizonyos területeken a tegnapot hozhatja a lehető legközelebb a mához.

Oktatási rendszerünk stabilitása ellen hatnak azok az újra és újra felbukkanó reformtörekvések is, amelyek más társadalmi-történelmi körülmények között kialakult sajátos

filozófiáikkal ütköznek az iskola jelenlegi szokásrendszerével.

Ott, ahol több nemzedék dolgozik együtt - mint egy tanári karban - óhatatlan kialakul egyfajta nézeteltérés, amely lehet ideológiai szembenállás, de megnyilvánulhat a vezetési stílusok eltéréseiben is, s ezek a különbségek korántsem értékmentesek, hiszen a tekintélyelvű, fegyelmezéscentrikus felfogás merőben más értékeket hordoz, mint a liberális laissez faire-szerű pedagógia.

Heterogén, egymásnak erősen ellentmondó értékminták esetén a formálódó személyiség onnan veszi értékeit, ahol azok ábrázolását, bemutatását legmeggyőzőbbnek látja, vagy tapasztalja: könyvekből, a tömegkommunikációból, társaitól, illetve mindezek hatására mintegy reakció gyanánt önmaga fogalmaz meg vezérértékeket, követve esetleg a kordivat és életérzés hullámain.

Ha a társadalomban többé-kevésbé kialakult és elfogadott értékrendszer működik, akkor az egyén a rendszer által közvetített értékek szerint hozza meg a maga döntéseit, hiszen mindenhol azt a megerősítést kapja, hogy ezek szerint az értékek alapján érdemes élni.

A fentiekből adódik, hogy óriási jelentőségű az oktatási intézmények értékbázisának a kialakítása, vagyis annak az értékhierarchiának a biztosítása, amelyből majd a tanulók erőt meríthetnek, táplálkozhatnak, s amelyből - mint egy támaszponttól - elindulhatnak további életpályájukon.

Felvetődhet a kérdés, hogy melyek azok az alapvető *humán értékek*, amelyeket ki kell alakítanunk tanulóinkban ah-

hoz, hogy tartós, bensőséges emberi kapcsolatok ápolására legyenek képesek? Mindenképpen szükséges a társas viszonyulások alapelemeinek elsajátítása, mint például a bizalom, a megértés, a jóindulat, az egymás kölcsönös segítése, a figyelmesség, a nyitottság, az őszinteség.

Mai társadalmunkban nagyon sokféle, heterogén érték- és tudattartalmú viszonyulásokban kell részt venni fiataljainknak. Ők azonban olyan magatartásmintákat, biztos fogódzókat, szabályozó elemeket, s nem elhanyagolható mértékben jó értelemben vett hagyományokat keresnek, amelyek a mindennapok biztonságát nyújthatják cselekedeteikhez.

A felnőtteknek már rutinjuk van abban, hogy eligazodjanak a különféle elvárások között, hiszen ők már többféle értékrendet megéltek. A fiatalok viszont még "botladoznak a segítőkészség és az önzés útvesztőiben" (Fricz, 1986).

Meg kell tanítani fiataljainkat a szép észrevételére, vissza kell állítani az egymás iránti tisztelet, az őszinte és tiszta szerelem megbecsülését. A másik ember tiszteletére azonban csak az képes, aki önmagát is tiszteli valamiért, hiszen ha tisztelünk valakit, egy kicsit önmagunkat szorítjuk háttérbe, mindezeket viszont csak az meri vállalni, akinek önbizalma egészséges, s meg van győződve saját tiszteletreméltóságáról.

Az értékekről szólva joggal vetődhet fel a kérdés: mi lehet a magyarázata napjainkban a fiatalok vallási értékrendek felé fordulásának? Hogyan válhatott a vallás évszázadokon keresztül tudatformáló erővé?

Roppant egyszerű a válasz, hiszen a vallás egy olyan jól

körülhatárolható tiszta értékrenddel rendelkezik, amely ifjúságunk egy része számára stabil orientációs pontot biztosít. A vallási normák a kortársakhoz való viszonyulás terén is segítséget nyújtanak, mert általános elvárásként fogalmazzák meg az együttélési és a magatartási szabályokat. Gondoljunk például az egyik legközismertebb tételre: "Szeresd felebarátodat, mint tenmagadat!".

Vizsgálataink alapján nem hisszük, hogy diákjaink körében megtalálható cinizmus, közömbösség, érzelmi elzárkózás az időnként fel-fel bukkanó önzés vagy rosszindulat értékrendjeik szilárd elemét képeznék. Feltételezhetően sokkal inkább arról lehet szó, hogy az intézmények merev, kényszerű túlszabályozottságának reakciójaként alakulhatnak ki nemkívánatos tanulói megnyilvánulások és magatartási formák.

A kortárs szociológiai, filozófiai és pedagógiai szakirodalom zömmel természetesnek tartja az igenlő választ arra a kérdésre, hogy: helyes-e tanulói értékrendszeréről beszélni? Aki elvárásoktól és előítéletektől mentesen törekszik bepillantani a gyermekek és a fiatalok *fejébe*, hamarosan rájön, hogy hiába keresi ott a feltételezett értékrendeket. Ez azonban nem a pedagógusok, a család vagy egy adott társadalom mulasztása, hanem olyan fejlődési sajátosság, amelyen változtatni nem áll módunkban. Tényként kell elfogadnunk, hogy 14-18 éves korban lévő tanulóink értéktudata még laza és bomlékony, ám a fejlődés garanciája éppen e kép-lékenységben rejlik.

"Ezek az értékszerkezetek először külső mintákat másolnak. Az értékek akkor még nem tudatosak, hanem nagyrészt

érzelmi szálakból táplálkoznak. Mint ismeretes, a gyermek erősen emberközpontú, szeretetigényes lény, és elsősorban azoknak a magatartását utánozza, akikkel kölcsönös bizalom fűzi egybe. Általában kevéssé zavarja az, ha ezek az egyének egymásnak homlokegyenest eltérő nézeteket vallanak, hiszen még nincsenek kialakult gondolkodási mechanizmusaik azok összevetésére. Többnyire ellentmondásos külső értékek befo-gadása mellett, azzal párhuzamosan, megindul a saját ta-pasztalatok feldolgozása is" (Szebenyi, 1986).

Később a közös, lényeges vonásokat észrevevő gyermek már képes a különböző szituációk összehasonlítására, más helyzetekre átvivő tapasztalatok levonására. Létrejön a tu-datos értékelés képessége, amely az egyszerű, homogén ér-tékszerkezetek kialakulásának alapfeltétele.

Átlagos fejlettség mellett az értékelő képesség kiala-kulása 12-16. életévére tehető. Az értékelés először a kül-ső környezetre irányul. A fiatal rendkívül kritikus másokkal szemben, saját magát azonban még nem tudja reálisan érté-kelni. Az önértékelés képessége lassan, fokozatosan alakul ki, és a környezet segítsége szükséges hozzá.

Az értékek áttekintése során joggal vetődik fel az a kérdés, hogy vajon a spontán csoportosulások hordoznak-e értékeket? A kérdés megválaszolása azért fontos, mert a serdülőkortól kezdődően igen erős a tanulók "*bandábaverődé-si*" hajlama.

A spontaneitás, a spontán kapcsolatok vizsgálata abból a megközelítésből is érdekes, hogy e csoportok mindig könnyebben adnak teret az egyéni alkotóerőnek, mint a meg-

szervezettek. Más vonatkozásban ezek a csoportosulások egy-egy társadalom barométerei, hiszen rögtön jelzik, hogy milyen intézmény hiányát óhajtják betölteni. Megszerveződésük ténye igen gyakran már önmagában is az adott helyzet kritikájának tekinthető. A spontán csoportosulásokhoz tartozó fiatalokat sem lehet eleve negatívan megítélni. E fiatalok többsége keresi a helyét, nem óhajt belenyugodni abba, hogy nem találja azt, út- és társkeresésükben a jövőre orientáltság is kimutatható. Más aspektusból megközelítve: e társulások jelentős része a társadalmi önszerveződés előiskolájának tekinthető. Ezzel is magyarázható, hogy értékorientációikban felismert és felvállalt szerepek jelennek meg. A csoport életképessége attól függ, hogy meg tudja-e őrizni alapértékeit, identitását és autonómiáját.

A pozitív értékorientációjú csoportokba tartozók többsége belátja, hogy törekvéseik megvalósításához konszenzusra, más hasonló csoportokkal való kooperációra van szükség, s így tagjait nagyfokú tolerancia és konfliktustűrő képesség jellemzi.

"Társadalmunk értékorientációs folyamatainak bonyolult, sokirányú, ütközésekkel, keveredésekkel, ezáltal képlékenységgel és bizonytalansággal teli szövevényében a nem marginális, spontán ifjúsági kezdeményezések meghatározott társadalmi folyamatok ellentmondásainak kivetülései, lecsapódásai" (Boros, 1986).

1.2.3. Az értékorientáció

Az elmúlt két évtized egyik legmarkánsabb változása, ami a pszichológia szemléletmódjának egészére igaz, a korábbi területi határok fellazulása, az integrált emberkép kialakulására való törekvés.

Az életszemlélet, az életvezetés egészére vonatkozó újszerű metodológiai és metodikai törekvések egyik és nézetünk szerint legfontosabb eredménye az értékorientáció központi jelentőségének felismerése volt.

"...Ennek a bonyolult, sajátosan hierarchizált kognitív struktúrának feltárhatóságához, valamint a feltárására alkalmazott eljárások relatív érvényességéhez szükséges megjegyezni azt az ellentmondást, amely szerint *az alapvető metodológiai-metodikai kérdések tisztázatlansága ellenére meglepő*, sőt bizonyos vonatkozásban ijesztő méretekben növekszik azon kutatások száma mind a nemzetközi, mind a hazai tudományos életben, amelyek alapvető különbözőségeik ellenére az érték, vagy *értékorientáció* vizsgálat megjelölést viselik" (Perczel, 1990).

Már a korábbiakból is egyértelműen kitűnik, hogy mindennemű és rangú társadalmi együttélés, kooperáció vagy kommunikáció belsővé vált értékkategóriákon nyugszik.

Az értékorientáció vizsgálatakor - ami igen széles terület biztosít a szociálpszichológia kutatásainak is - nem értelmetlen megvizsgálni az értéktanulás, az értékelsajátítás folyamatát sem.

Ez utóbbi folyamatok elemzése az alábbi kérdések sorát veti fel:

1. / Vajon a személyiség milyen mechanizmusok révén sa-

játítja el a társadalom normatív értékeit?

2./ Hogyan és milyen feltételek mellett építi be azokat személyiségébe?

3./ Miképpen tudja integrálni az értéktudatot és az értékvezérelte viselkedést?

Pataki (1982) szerint egy-egy identifikációs modell vagy referenciacsoport mögött mindig valamilyen konkrét, s mindenképpen követhető és ezáltal mérhető értéknorma húzódik meg, így ezek az egyén szocializációs folyamatának konkrét, integráns részét képezik. A környezetbe való beilleszkedés alapfeltétele olyan ismeretek, jártasságok, készségek és képességek elsajátítása, amelyek biztosítják a másokkal való kooperatív kapcsolatot, a sajátos integráció lehetőségét.

Kezdetben a gyermek

- beszédminták utánzása révén tanulja meg a nyelv grammatikai szerkezetét,
- viselkedési mintákhoz igazítja értékképzeteit,
- szabálykövető magatartással azonosul az általa kiválasztott személlyel,
- mintakövető tanulása eredményeként különféle szintű, de már önálló értékképzetek jönnek létre,
- szociális tanulása során megfigyelve interiorizálja a tevékenységi formákat.

A későbbiek során

- a spontán társadalmi tanulás, s azon belül a tömegkommunikáció hatása a legdöntőbb (összetetten és sokoldalúan befolyásolja a személyiség viselkedésmintáit),

- a nevelési-oktatási intézmények viszonylatában a tanár, mint a társasmező preferált alakja szenvedélyt vagy közönyt kiváltó attitűdjeivel meghatározó, modellértékű referencia személyé válik,
- az ifjúsági irodalom, a sajtó és a tankönyvek igen nagy szerepet játszanak a vizsgálódásunk tárgyát képező középiskolás korosztály érték- és ízlésrendjének formálásban.

Neves kutatók hangsúlyozzák, hogy a személyiség magatartását, viselkedését mindig a fellelhető értékorientációk oldaláról kell megközelíteni. Disszertációnkban a középiskolai tanulók interperszonális értékeinek pszichológiai vizsgálatkor a fiatalok mikro- és makroközösségben elfoglalt szociális státuszát, valamint a magatartása közötti effektus nagyságrendjét kívánjuk feltárni.

E problémakör több oldalról való megvilágítása hozzásegíthet bennünket az értékorientáció jellemzőinek, lényeges tendenciáinak körvonalazásához, s a vizsgálandó populáció interperszonális kötődéseire ható értékek rendszerének megismeréséhez.

"Az értékorientáció az értékattitűdök meghatározott rendszere, melynek kapcsán az attitűd mindig az adott dolgok, tárgyak, cselekvések és magatartások iránti reagálási készséget jelent" (Secord-Backman, 1972).

"A szorosabban vett értékattitűd belső viszony, készség az egyén számára adott társadalmi preferencia elfogadására vagy elvetésére, valamint az ennek értelmében való cselekvésre" (Murányi, 1974).

A szűkebb értelemben vett orientáció tulajdonképpen a beállítottságok egész rendszere, amelynek révén a szubjektum a helyzetet felfogja, és megválasztja a számára legoptimálisabb cselekvési módot. Értelmezési tartományunkban a személyiség, mint bonyolult pszichológiai képződmény szerepel, amely az egyén életviszonyai között, tevékenysége folytán, annak eredményeképpen alakul ki, s egyidőben objektuma a társadalmi ráhatásoknak és szubjektuma a szociális cselekvésnek. Szintetizált ismereteink alapján az értékorientáció az erkölcsi tudat azon képessége, amelynek eredményeként a tanuló szándékait és tetteit tartósan képes a legkülönbözőbb helyzetekben ugyanazon erkölcsi célnak a megvalósítására összpontosítani.

A személyiség valósághoz való viszonya igen sokrétű, olykor ellentmondásos kapcsolatot jelent, s ennek keretében és eredményeként a személyiség nemcsak terméke az objektív viszonyoknak, de alakítja is környezetét, formálja személyközi kapcsolatait, "miközben maga is átalakul" (Horváth, 1978). Az egyes egyén és környezete kapcsolatrendszerében Váriné (1978) az egyén társadalmi orientációját hangsúlyozza, Lukács (1974) pedig e téren az értékekhez való személyes viszonyulást tartja döntőnek.

Duró (1987) gondolatmenetében az értékorientáció egyfajta cselekvési készenléti állapotot jelöl, amely meghatározza a szubjektum világnézeti, erkölcsi és ideológiai beállítódását, azaz "a személyiség értéktudata és értékelő magatartása közötti pszichés folyamatot szabályozza".

Köztudott, hogy milyen nagy jelentőségű az értéknek -

mint a döntést befolyásoló szubjektív ítéleti viszonynak - a szerepe a személyiség formálódásában. Az értékorientáció és az értékrendszer magatartást és viselkedést reguláló szerepe egy hosszabb folyamat eredményeként alakul ki és válik a személyiség jellemzőjévé. Ez a szabályozó rendszer azonban csak akkor funkcionál Gergely (1985) szerint, ha a hierarchikusan szerveződött értékek a személyiségben struktúrázódtak és belsővé váltak. Ezek az interiorizált értékrendszerek képezik a tárgyak, a dolgok és a jelenségek egész rendszerével szembeni értékelő viszonyulások alapját.

A legtöbb értékutató egyetért abban, hogy az értékorientáció az attitűdök olyan egymásra épülő rendszere, amely a személyiségnek meghatározott társadalmi normák és értékek szerinti irányultságát fejezi ki. Ebben az irányultságban integráltan szerepelnek Pataki és Hunyadi (1972) szerint a viselkedés emocionális és kognitív összetevői is.

A személyiség értékorientációjában bekövetkező változások a közös tevékenységi formában is megnyilvánulhatnak, s így egy csoport értékorientációjának alapjává válhatnak. Eddig e folyamat belsővé válásáról szóltunk, ám legalább ilyen fontos a közben jelenlévő exteriorizáció is, hiszen dialektikus kapcsolatuk révén alakulnak, fejlődnek ki a csoportnormák.

Kelemen (1981) az értékorientáció fogalmát a személyiségstruktúra szerves részeként értelmezi. Személyiségmodelljében ösztönző, tájékozódó, értékelő, végrehajtó egységek funkcionálnak. Értelmezésének megfelelően a fogalom *bizonyos értékekre való irányulás, egyes értékek előnyben*

részesítése (preferencia) a többiekkel szemben. Megközelítése szerint az érték a célképzet szabályozó funkciójának szerepét töltheti be.

1.2.4. Az értékorientáció szerepe a személyiség fejlődésében

Tényként kell elfogadnunk, hogy az értékorientáció az attitűdnél központibb képződmény, tudatos elemeinek száma nagyobb, az absztrakciós szintje pedig magasabb. Mindebből az is következik, hogy a fogalom struktúrájának feltárásánál olyan szerkezeti elemekre kell tekintettel lennünk, mint a beállítódás, az irányultság és a viszonyulás.

Az értékorientáció vizsgálatával kapcsolatban a kutatók megoszló véleménye ellenére Duró (1982) szerint kiemelhető néhány olyan közös elem, melynek megítélésében az álláspon-
tok közelítenek:

- a./ az értékorientáció a személyiség értékelő viszonyulásának belső pszichikus diszpozíciója;
- b./ az értékorientáció a szociális tanulás, a társadalmi értékek interiorizációja eredményeként alakul ki;
- c./ az értékorientáció keretében szerkezeti és funkcionális tényezők dinamikus rendszert alkotnak;
- d./ az értékorientáció a tudat tengelye.

Amikor a végzős középiskolások értékorientációs rendszerének megismerésére törekedtünk, akkor elsősorban a szerkezeti és a dinamikai jellemzők feltárását tűztük feladatunkul. Többek

között ezt az a feltevés is indokolja, miszerint az értéko-
rientáció rendszerként funkcionál, és szerkezeti ágensei
hierarchikus elv szerint rendeződnek.

Ezek a szerkezetek nem öröktől fogva adottak, hanem a
környezeti feltételek, a nevelés, de főleg a személyiség
belső aktivitásának eredményeként változnak, fejlődnek.

"Az értékorientáció tartalmi elemeinek gazdagodása,
elmélyülése, differenciálódása alakítja magát a struktúrát
is, amely beépül az értékelő magatartás pszichés reguláció-
jának folyamatába" (Duró, 1982).

A strukturális és dinamikus jellemzők ismerete különö-
sen fontos az általunk vizsgált középiskolai korosztállyal
való nevelői foglalkozás, ráhatás szempontjából, hiszen e
korcsoport már speciális vonásokat hordoz:

- az értékelő magatartás kritikai jellegének felerősö-
dését;
- az önálló értékítéletre, önálló alkotásra való tö-
rekvést;
- az értékek iránti problémaérzékenységet;
- az értékelési szféra kognitív és tapasztalati bázis-
ának kiszélesedését.

A gyermeki személyiség megítélésünk szerint nem passzív be-
fogadója a szocializációs folyamat során érvényesülő hatá-
soknak, hanem saját *szűrőrendszerén* szelektálja (elfogadja,
módosítja, elutasítja vagy közömbös irányt), ideális esetben
belsővé válva beépíti azokat.

A neveléslélektan egyik alapfeladata annak megvilágí-
tása, hogy melyek azok a legfontosabb pszichés mechanizmu-

sok, amelyek a társadalmi értékek elsajátítását (értéktudat), s ezzel összefüggésben az értékekkel való cselekvő azonosulást (értékmegvalósulás), annak többszörösen összetett folyamatát vezérlik.

Ahhoz, hogy az értékorientációt fejleszthessük, fel kell tárni annak az érték kategóriákhoz való viszonyát, rá kell mutatnunk az érték választás tendenciáira, irányaira, valamint el kell végezni az értékrendszer strukturális és dinamikus jellemzőinek kiemelését, bemutatását.

Ezen feltáró kutatómunka alapvető hazai szakirodalmának tekinthető Gáspárné (1978) könyve, aki mondásválasztásos módszert dolgozott ki az egyes gyermek, illetve csoportok érték választásának mérésére. A 9 kategóriába sorolt 120 mondas lényegileg egy értékorientációs rendszer, illetve struktúra. A mért adatok feldolgozása és értelmezése a többoldalú megközelítés lehetőségét kínálja a személyiség érték választásának diagnosztikus feltárásához. A mondasanyag 9 tartalmi kategóriájához 6-6 mondas tartozik, s így a teljes sorozat 54 *item*-ből áll. A módszer lényegéből adódóan feladatmegoldó jellegű.

"A feladatállítás pedig nem más, mint a személyiség célrendszerének dinamizmusa, a célok pedig értékeket hordoznak. A feladatmegoldás módja a személyiség energiaház tartásának és cselekvési módozatainak függvénye. Módszerünkkel a célok és a cselekvési módozatok felderítésére törekszünk. Így jutunk el a személyiség értékrendszeréhez" (Duró, 1982), ami ezután már fejleszthető.

Az értékorientációnak a már fentebb kifejtettek értel-

mében létezik egy cselekvésre ösztönző funkciója, amelyet vizsgálva széles skálájú intenzitási fokozatok regisztrálhatók. Ez a pedagógiai irodalomból ismert skálarendszerek valamelyikével szemléletessé is tehető.

A sokszor tapasztalt, s a közvélemény negatív értékítéletét kiváltó passzivitás olyan értékszocializációs megnyilvánulás a személyiség részéről, amely voltaképpen az adott csoport értékrendjének latens el nem fogadását, vagy nyílt formában való elutasítását jelenti. Ilyen esetekben a közösség által előtérbe helyezett, preferált értékek, valamint az adott személyiség által fontosnak tartott értéktartomány között lényeges különbség van.

Igen fontos tehát annak feltárása, hogy az adott esetben milyen értékrendszer válik cselekvésre ösztönző domináló tényezővé, vagy igen lényeges egy konkrét osztály esetében annak ismerete, hogy mely csoportnormák, illetve szociális értékek rendszere mellett válnak tagjai passzívvá, vagy - mások esetleg ugyanezen értékrendszer mellett - aktívvá. Ugyanis a tevékenységpreferencia az értékkorientáció leglényegesebb tényezője.

Az értékkorientációk tökéletesíthetőségének kérdésében Murányi (1974) igen érdekes kísérletre vállalkozott akkor, amikor a modern szociálpszichológiában jól körvonalazható fogalomrendszert kísérelte meg a pedagógiai problémák megoldásában hasznosítani. Ily módon a komplett nevelő-oktató munkát új megvilágításba helyező elgondolásában kiválóan ötvözte a pszichológiai és a filozófiai aspektusokat, megjelölte a pedagógiai gyakorlat követelményeit, s így módszere

alkalmas volt arra, hogy megtermékenyítő hatást gyakoroljon a pedagógiai gondolkodásra. Marxtól vett példával illusztrálta a tudatosság, a tervszerűség fontosságát, aki azt állította, hogy a legrosszabb takács is jobb a póknál, mert már szövése kezdetén látja tevékenysége eredményét.

Meglátása szerint a fejlesztésnek több színtere van. Egyik terület a *műveltség*, átadása és elsajátítása során a sokoldalúságra és a korszerű eszménykép kialakítására kell törekedni. E területen döntő tényező az aktivitás, s ennek eredménye a teljesítményképes tudás. A tudástörténetiséget Hegellel szemlélteti, aki szerint *a dolog története maga a dolog*, de felhívja a figyelmet az élményszerűségekre, valamint a tanár szuggesztív hatására is. Az *erkölcs* területén az erkölcsi tudat kialakításán (kitartás, bátorság, elvhűség) túlmenően az erkölcsi normákhoz való pozitív viszonyulást tartja alapvető követelménynek. Attitűd szinteket határoz meg, úgy mint igazodás, viselkedési szint, a morál szintje.

Talán nem érdemtelen ezzel kapcsolatban G. W. Allport (1935) véleményére utalni, aki szerint az attitűd "lelki, szellemi és neurológiai készenléti állapot, amely tapasztalatból nőtt ki és vezérli vagy dinamikusan befolyásolja az egyénnek mindazokra az objektumokra és szituációkra való reakcióját, amellyel kapcsolatba kerül".

Az *esztétika* értékorientáló hatása óriási, s ez már gyermekkorban is a szép iránti erős vonzódásként nyilvánul meg. Kant idevonatkozó véleménye szerint "szép az, ami érdek nélkül tetszik".

A tanulók fejlesztő hatású tevékenységrendszerét úgy

kell megszerveznünk, hogy a tevékenységközpontúság domináljon, s az így létrejött produktum örömforrás legyen.

1.3. A szocializációs folyamat és a nevelés

Az egyéni törekvések és a szocializáció viszonyát, a szocializáció és a nevelés kapcsolatának összetettségét, a nevelési munka felelősségteljes jellegét Keresztúry Dezső versrészletével szeretnénk érzékeltetni:

*"Úgy gyönyörködj a fiatalokban,
mint akik téged folytatnak majd.
De ne a magad vágyait, emlékei álmodd
újra bennük: ne kényszerítsd, ne ünnepeld, ne szidd,
inkább szeresd, s érdemük szerint becsüld meg őket.
Légy okos ellendállás, jó gát, tiszta meder,
hogy növekedjenek, mint súly alatt a pálma,
hogy önerejükkel törhessenek utat maguknak,
s ne nyelje el őket lápok tiszapja, sivataghomok."*

"Az értékek alapján való tájékozódás primér, veleszületett szükséglete az embernek. Az egyes értékek elsajátításának, struktúrálásának mozzanata azonban már tipikusan *szocializációs* aktus, melynek körülményeit a szociálpszichológia is segítette feltárni" (Balogh, 1985).

Maga a fogalom egyre gyakrabban fordul elő a gyermekek fejlődésével foglalkozó szakirodalomban. Olykor a nevelés és

a szocializáció fogalmát - helytelenül - szinoním használják, holott a szocializáció azt a folyamatot jelzi, melynek révén "...az egyén az őt körülvevő környezet tagjává válik" (Kozma, 1984).

Pataki (1982) szerint a szocializáció valamely konkrét társadalmi viszonyrendszer aktív egyéni elsajátítása.

Danzinger (1971) úgy látja, hogy a szocializáció "...ama folyamat, mely révén az egyén a felnőttek társadalmának aktív tagja lesz".

A *nevelés* fogalmának legáltalánosabb megközelítése szerint a szándékolt pedagógiai ráhatások összességéként definiálható. Azt természetesen el kell ismerni, hogy a személyiség fejlődése a célirányos hatásokon kívül egyéb, spontán, sokszor alig vagy egyáltalán nem ellenőrizhető hatások és tapasztalatok együttes működésének eredménye.

Minden pedagógus alapvető kötelessége, hogy a legcél-szerűbb nevelői ráhatásokat a legpreferáltabb szerepekhez juttassa a gyermek személyiségének fejlesztésében.

A nevelésszociológia a szociológia speciális ágaként a szocializációs folyamat társadalmi feltételeit vizsgálja, különös tekintettel arra a társadalmi környezetre, amelynek az egyén tagjává válik. A nevelésszociológia által feltárt kutatási eredményeket, az általa jelzett problémákat a pedagógiai folyamatok tervezése és elemzése során feltétlenül figyelembe kell venni, elősegítve ezáltal a társadalmi tevékenységek, folyamatok irányítását, szabályozását és ellenőrzését.

Igen fontos továbbá, hogy a nevelésszociológia a maga

módján és eszközeivel kutatja a társadalmi beilleszkedés feltételeit és törvényszerűségeit, illetve olyan összefüggéseket, tényeket hoz felszínre, amelyek között a céltudatos és tervszerű nevelésnek folynia kell.

Ha a nevelést úgy tekintjük, mint az egyén bevezetését a társadalomba, akkor vizsgálendő az a környezet is, amelybe az egyén a nevelés során bevezetést nyer, valamint az is, hogy milyen mechanizmusok segítik elő a társadalmi környezetbe való eredményes beilleszkedést.

A szociológia szó eredetileg társadalomtudományt jelent, s az emberek egymáshoz fűződő viszonyával, a viszonyok keletkezésének okával és folyamatával, hierarchikus elrendeződésével foglalkozik. Tárgya az emberi viszonylatok különböző aspektusainak vizsgálata, s így *embertudománynak* is szokták nevezni.

A szocializáció egész életen át tartó folyamat, s az egyes életszakaszok főbb jellegzetességeinek nyomán különböző periodizációkról lehet beszélni. A szakirodalom szerint az életkori szempontokat alapul véve elsődleges vagy más néven korai és másodlagos vagy késői szocializációs szakaszt lehet megkülönböztetni. Amennyiben a szocializációs történések dimenzióit tekintjük a megkülönböztetés faktorának, úgy beszélhetünk szakmai, politikai és társas szocializációról.

Az emberrel foglalkozó tudományok közül az orvos az emberi szervezet egyensúlyi állapotával, a pszichológus az emberi viselkedés törvényszerűségeivel, a szociológus pedig az emberek egymáshoz és az objektivizációkhoz való viszo-

nyulásaival foglalkozik.

A személyek közötti viszonyulások nagyon sokrétűek lehetnek:

- a. / *értéktézés* - az értékek cseréje zajlik;
- b. / *kölcsönhatás* - egymásból kölcsönös reakciót váltanak ki;
- c. / *szociális cselekvés* - ez összefogja a cselekvés tárgyát, eszközét és alanyát;
- d. / *függőség* - amikor az egyik egyén birtokolja azokat az értékeket, amelyekkel a másik egyén szükségleteit kielégíthetné.

A szocializációkutatás kérdéseket is felvet. Ezek közül a legáltalánosabbak:

- 1. / A korai vagy a későbbi tapasztalatoknak van-e döntő befolyása a viselkedésre?
- 2. / A belső késztetéseket (szükségletek, motívumok) vagy a külső hatásokat (csoportok, intézmények, kultúra) kell-e a vizsgálat során előtérbe helyezni?
- 3. / A szocializáció tartalma vagy folyamata érdemel-e nagyobb figyelmet?
- 4. / A megnyilvánulások egyedi vagy közösségi effektusai a fontosabbak?
- 5. / A deviáns elhajlás okaira, vagy a komform magatartás kialakítását segítő tényezőkre kell-e jobban összpontosítani?

Véleményünk szerint a helyes válasz a kérdések által felve-

tett problémakörök együttes kezelésében rejlik, hiszen az egyes kérdéskörök ugyanazon jelenség, folyamat vagy magatartás más-más aspektusaira vonatkoznak.

Az általunk kijelölt és vizsgált időszak különösen jelentős a pszichikus fejlődés szempontjából, mert ebben az életszakaszban zajlik le a viselkedésszabályozás gyökeres átalakulása. A serdülőkor az az időszak, amikor az azonoságtudat és az önértéktétele érzelmi tényezőkkel színeződik, s az identifikációs modellek egyre nagyobb szerephez jutnak a viselkedés szabályozásában. Ekkor alakul ki a hosszútávra érvényes cél- és szándékorientált - felnőttekre jellemző - személyiség.

A fentiek ismeretében ma már tudjuk, hogy az optimális fejlődéshez, fejlesztéshez tevékenységi lehetőségeket, az értékek elsajátítására, megismerésére alkalmas színteret kell biztosítani a tanulóknak.

Azt, hogy a fejlődésnek milyen mélyrehatóan és részletekre kiterjedőnek kell lennie, E. A. Weinstein (1976) megállapításai illusztrálják. Weinstein a személyiségfejlődés szempontjából különösen fontosnak tartja az interperszonális kompetencia kialakulását, kialakítását. Szerinte az "...interperszonális kompetencia: az a képesség, amely lehetővé teszi az interperszonális feladat végrehajtását. Ez nem több annál, mint ha azt mondanánk, hogy az interperszonális kompetencia lényegében véve a mások válaszainak befolyásolására való képesség. A fogalom önmagában véve értékmentes... A kompetencia mindig a cselekvő (actor) céljaira vonatkozik..."

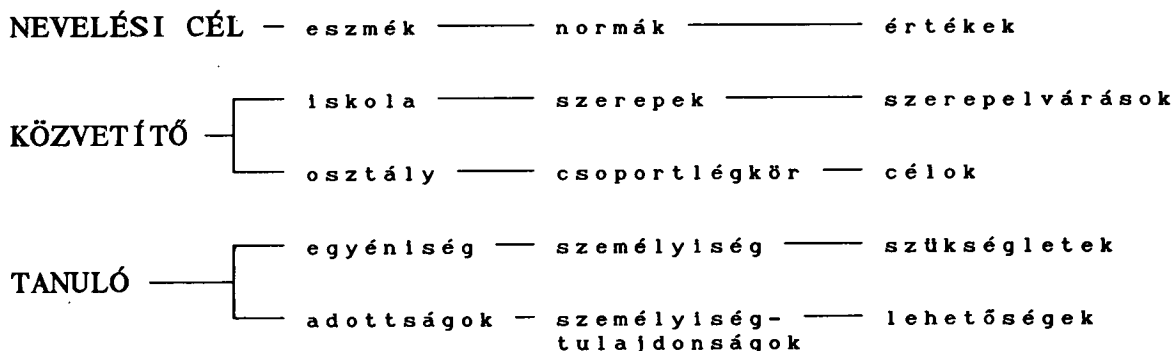
Az eszméknek adekvát módon kialakított iskolarendszer, az iskolák és ezen belül az osztály az, amin keresztül az adottságai által meghatározott egyén elérhető.

A normák határozzák meg az iskolai szocializáció során azokat a szerepeket, amelyek elsajátítását a csoportlégkör ösztönzi, így alakítja a személyiséget, annak pszichikus tulajdonságait.

A társadalmi viszonyokkal összefüggő értékek a szerepelvárásokban jelennek meg és a referenciacsoport által közvetített célokban realizálódnak, ezek az élményben szükségletekként jelennek meg, melyek az adottságok és a személyiségtulajdonságok adta lehetőségektől függően határozzák meg a viselkedést.

Összegezvén a fentebb vázoltakat Schmercz (1993) szerint:

AZ ÉRTÉKSZOCIALIZÁCIÓ FOLYAMATA



A tanulók nem passzív befogadók, így az értékszocializáció szempontjából ideális az, ha azonosulnak a nevelés céljaival úgy, hogy azok saját szükségleteik céljaivá válnak.

1.4. Személyiség, csoport, osztály

Ha szemléletünk alapgondolatának tekintjük, hogy az ember társas lény, s már születésének első pillanatától kezdve bekerül egy társadalmi mikrokörnyezetbe, akkor azt is természetesnek kell tartanunk, hogy későbbi egyedfejlődése során, az anyai test melege után a közösség jelenthet számára biztonság- és örömforrást.

A családon kívüli társas lét első és kedves színfoltja a játszótéri *együttesség* (Merei, 1989), amit majd az óvodai, már részben szervezett csoportosulás közös tevékenységrendszere követ. E kezdeti szakaszra jellemző a másik személy észrevétele, fokozott feléfordulás, a dolgai iránti kíváncsiság. Ez az érdeklődés lesz majd a továbbiakban is az alapja a többiek megismerésének, a pár- és csoportdinamikának, a pszichés mechanizmusok, mint például az empátia, az igazodás, az interiorizáció, a kompromisszumra való készség kialakulásának.

A társas fejlődés dinamikájának szemléletessé tétele céljából idézzük Schopenhauer (1924) sündisznó metaforáját: "A sündisznók fáznak, ezért összebújnak, így felmelegednek. De hamarosan érzik, hogy a mellettük kuporodók tüskéi szúr-

ják őket. Ki-ki arrébb húzódik, a kupac-meleg megszűnik. Megint fáznak, megint összebújnak, megint szúr a tűske, megint távolodnak". Lényegében ez a csoportdinamikai törvényszerűség befolyásolja az egyes tanulók iskolai osztálya, *osztályközösséggé* szerveződését.

A társas kapcsolatok alakulásában kitüntetett jelentőséget kell tulajdonítani a serdülőkor időszakának. Utasi (1991) véleménye szerint: "...közismert, hogy az emocionális baráti kontaktus a legerősebb a kamaszkortól az ifjúkor végéig terjedő életszakaszban".

Éppen a fentiek miatt már hosszú ideje foglalkoztatja a pszichológusokat az a kérdés, hogy mi az a többlet, ami egy közösségben rejlik, az azt alkotó személyek egyéni tulajdonságainak összességéhez képest.

A megoldás a csoportot alkotó tanulók közötti viszonyulásokban rejlik nyilvánvalóan, hiszen a pozitív beállítódású csoportban számottevően nő az egyén teljesítménye, emelkedik a viselkedés színvonala, s a társas környezet a személyiség formálódásának, fejlődésének elősegítőjévé válik. A kedvező hatást fokozza, hogy az együttesen átélt élmények nagyobb vonzerejűek és még sajátos örömforrást is jelentenek. A közös mezőben ható vektorok eredőjét Le Bon (1913) a *tömeglélek*-ből, míg Durkheim (1972) a *kollektív tudat*-ból eredezteti.

Egyéni és csoport relációjában jogosan merülhet fel a kérdés, hogy egy közösség miben, illetve mennyiben más, mint tagjainak összessége?

Minden közösséggé fejlődő csoport szubsztanciája, hogy fej-

lódésének bizonyos szakaszában intézményesedik. A közösség az emberek között meglévő, konkrét és tartós viszonyt, s az ehhez fűződő szabályok, szokások, tradíciók összességét jelöli. Minden közösséghez tárgyi szimbólumok is tartozhatnak, s többnyire tartoznak is. Ilyenkor a szervezettség egyenesen arányos a rögzített viszonyulásokkal. Iskolai viszonylatban a közösségi körhöz leginkább társítható formális szerkezeti keret az *osztály*, ahol annak tagjai összetételét, a tisztségviselők hierarchiáját, tagjainak ülésrendjét, az osztályban tanító nevelők közösségét számos vonatkozásban nem véletlenszerűen, nem spontán módon alakítják ki.

Az iskola, s ezen belül az osztály a társadalom része, de több olyan sajátossággal bír, amely alapján megkülönböztethető a társadalom egyéb közösségi alakulataitól. Az eltérések alapvetően az iskola sajátos céljával, tevékenységrendszerével, valamint a tanulók egymás közötti - és tanárokkal való - érintkezése jellegével függnek össze.

A közösség (feltételezve, hogy a fogalom a csoportfejlődés magas szintjét jelöli) nem csupán az egymás mellett élő szubjektumok laza halmazát jelenti, hanem gazdag tevékenységrendszer eredményeként kialakuló, a fontosabb tevékenységi formákhoz való viszony alapján differenciálódó érzelmi viszonyulásokat is magában foglaló csoportképződményt takar.

Mérei Ferenc szerint a csoporttöbbletet a fentiekén túl a kapcsolatrendszer struktúrárólódása, valamint a csoporthoz való tartozás élménye és tudata (élménytöbblete) is determinálja.

Fricz (1986) - a közelmúltban végzett kutatásainak eredményét összegezve - a közösségi kapcsolatok kialakulása legfőbb akadályát abban látja, hogy "...fiatalságunk egy jelentős része immár akutan szenved a bensőségesesség gyakori hiányától, ám ez a szenvedés rejtett, be nem vallott, sem egymás, sem önmaguk előtt nem tisztán megfogalmazott. Annál is inkább, mivel a bensőséges kapcsolatok kialakítása érték- és önátadást, s bizonyos fokig önzetlenséget is jelent, mivel az egyén *veszélyeket* vállal magára. Ezeket a veszélyeket csak akkor vállalja, s akkor nem húzódik *bunkera*ba, ha az önátadási folyamat elfogadott, értelmes cselekedet közvetlen és tágabb közegében, ez a magatartás a többség szemében értékes".

Minden közösség - deklaráltan elfogadott, vagy csak latens módon létező - értékrendje és értékrendszere alapján megszűri a közösségen kívüli környezet hatásait. A közösségi szűrőrendszer a külvilág ingereit szelektálja, objektívizációkat vesz át, vagy azokat sajátos arculatára formálja.

Pataki (1984) véleménye szerint a csoportra jellemző normák, értékrendek, hagyományok, szokások, szerepelőírások és -elvárások sajátos viselkedést szabályozó és vezérlő rendszerként működnek, s a csoportthatás élménytöbblete révén interiorizálódnak a tanulók személyiségében. Pataki Ferenc is nagyon lényegesnek tartja tehát annak hangsúlyozását, hogy a szocializációs folyamatban mennyire primér szerep jut egy osztályközösségnek a személyiség fejlesztésében. A tanulói kollektíva sajátos kapocs a társadalom egésze, valamint az egyszeri és megismételhetetlen tanulói személyiség

között. Az egyén és a közösség relációjában meggy végbe a közösség tagjait ért hatásmechanizmusok különös, s csak e csoportra jellemző redukciója, illetve transzformációja, s ebben a folyamatban kiemelt jelentőségű a közösség tevékenységi és viszonyulási rendszere.

Az interperszonális kapcsolatrendszer egyik legfontosabb vizsgálati aspektusa a személyeket összetartó erők eredőjének, irányának és nagyságának a feltárása, mert ennek eredményeként, ezt megismerve a vizsgált tanulócsoport összeforrottsága értékorientációs egységként is kezelhető.

Természetesen a személyközi kötődések mögötti tartalmi jegyek vizsgálata is fontos feladat. Az irányultság variabilitása igen sokrétű lehet: erkölcsi, esztétikai, társadalmi, politikai, vallási, intellektuális, munkatevékenységre irányuló, s ez minden téren szükségessé teszi a tartalmi jegyek feltárását.

Az azonos osztályba járó tanulók között kialakult kapcsolatrendszer, viszonyulások sajátos és többféleképpen vizsgálható struktúráról tanúskodnak. A csoportszerkezet *hivatalos*, többnyire deklaráltan is létező struktúrája mellett (amit formális szerkezetnek neveznek) kimutathatóan számolni kell a kapcsolatok informális rendszerével is (Kozma, 1984).

A formális (intézményes) szerkezetben teljesen tisztázott a tanulók helyzete. Ilyen például a különféle tisztségek megoszlása, betöltése: napos, hetes, ügyeletes, kincstárnok, sportfelelős, bizalmi. A tanuló ebbéli státusza annak korábbi magatartásával, *előéletével*, eredményeivel, s az

így kivívott tekintélyével függ össze.

Az informális (spontán) struktúrában elfoglalt státusza a kapcsolatviszonyulásokban kialakult belső rendezettséget tükrözi. Ez egy folyamat eredményeként alakul ki, s nagyrészt attól függ, hogy milyen a tanulónak a társaihoz való viszonya, s hogy van-e befolyása a közösség többi tagjára. Az informális státuszt mindenképpen befolyásolja a közös cél és tevékenység jellege, valamint a szubjektum mikro- és makrokörnyezete is.

A közösségi kapcsolatok informális rendszerét, annak minőségét és szilárdságát, ezt a sokrétűen kirajzolódó struktúrát nemcsak az osztályközösség formálja, de meghatározóak a külső kapcsolathierarchia által determinált beállítódások, irányultságok, attitűdök, szokások, megismerési és értékelési minták, elvárások együttese is.

Mind a formális, mind az informális közösségi struktúrákban, az azokban lezajló belső interakciókra és kommunikációkra hatással vannak az egyes családok és referencia csoportok által képviselt érték- és normarendszerek, s ezek a hatások az osztályon belüli közösségi kapcsolatok (státuszok), illetve tevékenységi formák preferáltsági mutatóit is módosíthatják.

2. A KUTATÁS TÁRGYA, FELADATAI, HIPOTÉZISEK, MÓDSZEREK

2.1. A kutatás tárgya, feladatai

Az általunk vizsgált korosztály, nevezetesen a végzős középiskolás csoport interperszonális értékrendjének feltárásában nagy jelentőségű a társadalmi hatások variabilitását közvetítő különböző csoportok átfogó vizsgálata, kiváltképpen annak tisztázása céljából, hogy milyen módon és mértékben van jelen az imént említett közösség személyiségformáló funkciója.

Vizsgálataink közvetlenül ehhez a kérdésfelvetéshez csatlakoznak, konkrétan a középiskolát befejező, vagyis a korban legérettebb tanulók személyközi viszonyainak alakulása az értékorientációk összefüggéseinek relációjában.

A kutatási stratégia azon a pszichológiai felfogáson nyugszik, mely szerint a tanulói személyiség fejlődését az a tevékenységrendszerben realizálódó kölcsönös összefüggés határozza meg, amely egyfelől a tanulónak az őt körülvevő humán kapcsolatrendszerben elfoglalt helye, másfelől pedig a saját tapasztalatai eredményeként benne kialakult pszichikus sajátosságok között fennáll.

Már az előző fejezet alapján kitűnik, hogy az értékorientáció igen bonyolult pszichés képződmény, s éppen ezért tartalmi és funkcionális jegyeinek feltárása összetett feladat. Vizsgálataink abból indultak ki, hogy e fogalom a személyiség környezetéhez való értékelő magatartása, amely annak viselkedését szabályozza, s egyben egyfajta, rá jel-

lemző cselekvési készenléti állapot, hisz szociális tanulás útján, a társadalmi értékek elsajátításával, valamint az egyén élettapasztalatai eredményeként alakul ki. Így az, a személyiség pszichikus struktúrájának alkotó részeként kezelhető, amely determinálja az erkölcsi-világnézeti-ideológiai szféra tartalmát, működését. Ennélfogva a tanuló szociális és pszichés fejlettségének mutatója, amelyből következtethetünk a lelki élet gazdagságára, mélységére és egységére. Olyan dinamikus faktorként kezelhető, amely viszonylagos állandósága ellenére

- a környezeti feltételek és
- a nevelés hatására, valamint
- a személyiség aktivitásának eredményeként változik.

Vizsgálataink során figyelembe vettük azt a nevelési feltételrendszert (szakmunkásképző iskola, szakközépiskola, gimnázium), amely a társadalmi értékek közvetítésével formálja a tanulók személyiségét, egész értékelő magatartását. Az imént említett intézményes nevelésnek az a feladata, hogy felerősítse az értékhardozó hatásokat, kompenzálja az értékek érvényesülését gátló fékező mechanizmusok hatásait, s ami a legfontosabb, hogy mindezekkel szemben lelkiileg is ellenállóvá tegye a fiatalokat.

Ebből következően a szisztematikus értékorientációs fejlesztés feladatai kézenfekvőek, mivel meg kell ismerni a tanulók értékrendszerének összetevőit, irányait, a megnyilvánulási formákat, s azok dimenzióit.

Jelen munkánkban a középiskolát éppen elhagyni szándékozó, középiskolai tanulmányaikat befejező tanulók értéko-

rientációs irányultságának tényfeltáró vizsgálatára vállalkoztunk, amely magában hordja a fejleszthetőség sok-sok elemét, illetve megpróbáltuk ráirányítani a figyelmet ennek lehetőségeire.

F e l a d a t a i n k n a k t e k i n t e t t ü k

- a./ a tanulók interperszonális értékeinek strukturális vizsgálatát,
- b./ az értékek *nemek, iskolatípusok és tanulmányi eredmények* szerinti differenciálódásának elemzését,
- c./ a személyközi értékek motiváló szerepének feltárását a társas kapcsolatok alakulásában, valamint
- d./ egy, a fentiekre kiterjedő mérőeszköz összeállítását vizsgálatunk lebonyolításához.

A feltárt eredmények értékelésekor arra a pedagógiai-pszichológiai kérdésre kerestük a választ, hogy jelen, képlekenyen formálódó társadalmunkban milyen irányú értékorientációs fejlesztés látszik szükségesnek, különös tekintettel az interperszonális értékek működésére.

Méréseinket, s az ezt követő vizsgálódásainkat a következőkre alapoztuk:

- 1./ a tanulók közötti érintkezés olyan értékorientációs tényező, amely a személyiség beállítódásának és viselkedésének szabályozója, s így a fejlődés egyik alapvető lélektani előfeltétele;
- 2./ a tanulók által preferált, tevékenységben megnyilvánuló együttműködés és interakció szoros kapcsolatban van az értékorientáció működésének hatékonyságával;

- 3./ a tanulók erkölcsi-szociális értékkorientációjának megnyilvánulása kauzális összefüggésben van a személyiségnek az osztályközösség interperszonális kapcsolatrendszerében elfoglalt szociálpszichológiai pozíciójával;
- 4./ az értékkorientáció szabályozza a közös munka eredményességét, ugyanakkor döntő befolyással bír a személyközi kapcsolatok szerkezeti differenciálódásának és integrálódásának alakulására is.

2.2. Hipotézisek

A végzős középiskolai tanulók értékrendjének pszichológiai vizsgálatát a *nem*-ek, az *iskolatípus*-ok és a *tanulmányi eredmény*-ek vonatkozásaiban végeztük el.

- I. Feltételeztük, hogy a három háttérváltozó szerint a tanulók értékrendjében különbségek mutathatók ki.
- II. Úgy gondoltuk, hogy a *fiúk* és a *lányok* teljesítményeiben a különbségek kis mértékűek, vagy nem szignifikánsak.
- III. Feltételeztük, hogy az értékkorientált gondolkodás és viselkedés jellemzőbb egy-egy iskolatípusra, mint a nemek szerinti tanulói összetételre.
- IV. Előzetes nevelési tapasztalataink alapján feltételeztük, hogy a képzés jellegének (gépszerelő, kereskedő, óvónőképzős, gimnáziumi tanuló...), mint szocializációs tényezőnek meghatározó szerepe van az interperszonális

- értékek rétegződésében.
- V. Feltételeztük, hogy a kapcsolatteremtő és kapcsolattartó képességekben a különböző tanulmányi eredményű csoportoknál eltérés mutatkozik.
- VI. A faktoranalízis eredményétől azt vártuk, hogy a nemekre vonatkozóan végzett vizsgálat során az azonos értékeket egyesítő háttérváltozók, mind a fiúknál, mind a lányoknál egy faktorba kerülnek.

2.3. Módszerek

A vizsgálati eljárásokat, azok kiválasztását döntően determinálta a vizsgálat célja, azaz a végzős középiskolai tanulók értékorientációjának vizsgálata, a diákok kapcsolatteremtő és kapcsolattartó képességének megismerése.

Megítélésünk szerint, középiskolai rendszerünk keresztmetszeti vizsgálata során sikerült olyan széles sávból a mintavétel, amelynek adataiból megnyugtató és tényekre alapozott következtetések vonhatók le az értékstruktúrára és a hipotézisekben megfogalmazottak mérésére, s annak igazolására vonatkozóan.

A v i z s g á l a t t e r ü l e t e i, e s z k ö z e i :

- a./ az interperszonális értékek mérése (GORDON);
- b./ a munkaértékek vizsgálata (SUPER-próba);
- c./ a Szociális Intelligencia Teszt (SZIT).

Első fázisban kutatási eredményeink feltárásához felhasználtuk az egyéni diagnosztika hagyományos módszerét, az

explorációt.

Méréseink felvétele után a legfontosabb feladat az egyértelmű és minél több oldalra kiterjedő értékelés volt. A mért eredmények *megszólaltatása* ugyanolyan fontos, mint a pontos felvétel, mert csak így kapjuk vissza azt, ami miatt a vizsgálatokat elvégeztük.

A fentiek figyelembevételével alkalmaztuk a modern számítógépes kiértékelés biztosította lehetőségeket. A felvett eredményeket programoztuk, s azok kiértékelése az UNESCO Micro IDAMS /Univ. of Michigan, U.S.A.) értékelő programjával történtek. Így lehetőség nyílt olyan összefüggések rávilágítására is, amelyek egyébként rejtve maradtak volna.

Így kerülhetett sor:

- 1./ statisztikai vizsgálatra,
- 2./ a hipotézisek igazolására,
- 3./ az összefüggések feltárására és a szignifikáns korrelációk bemutatására,
- 4./ a faktoranalízis elvégzésére,
- 5./ összehasonlító elemzésekre,
- 6./ javaslattételre, a tesztek egyes itemeinek fejlesztését illetően.

A számítógépes adatfeldolgozás során nagy segítségünkre volt dr. Vidákovich Tibor egyetemi docens, dr. Hunya Péterné és dr. Hunya Péter (UNESCO), akiknek ezúton szeretnénk köszönetet mondani.

2.4. A minta főbb jellemzői

A vizsgálatba a végzős középiskolai korosztály mindhárom típusát bevontuk, így a mérési helyszíneket is ennek megfelelően válogattuk össze: Horváth Mihály Gimnázium, Szentes, Pollák Antal Erőszármú Szakközépiskola, Szentes, Bacsányi János Gimnázium és Óvónőképző Szakközépiskola, Csongrád, valamint a Zsoldos Ferenc Műszaki Szakközépiskola és Szakmunkásképző Iskola, Szentes.

A mérések során két gimnáziumi, két szakközépiskolai és ugyanennyi szakmunkás osztályt vizsgáltunk. Törekedtünk arra, hogy a nemek aránya iskolatípusonként megegyezzen. Ez összesen 164 tanuló konkrét vizsgálatát jelentette. Véleményünk szerint e rétegzett mintavétel alapján végzett vizsgálat elegendő tényanyagot szolgáltatott a többszempontú értékorientációs mérések eredményeinek figyelembevételével a téma kidolgozásához.

A kitűzött feladat elvégzéséhez a módszereket úgy próbáltuk kiválasztani, hogy az interpereszonális értékorientáció jelenségkörét minél többoldalúan közelíthessük meg. Ezt segítette a dokumentumok elemzése, az exploráció, a kérdőív, az értékek interpretálása.

Az előkészítő szakaszban igyekeztünk megismerni az osztályokat, tematikus megfigyelések, illetve célzott beszélgetések alapján. A folyamatos megfigyelés során próbáltunk tájékozódni a közösség életviteléről, tevékenységi formáiról, s a mérések során igen jelentősnek bizonyuló tanulói aktivitásokról.

A beszélgetések alkalmával megkíséreltük felkelteni a tanulók érdeklődését a munka iránt, melybe bevontuk az osz-

tályfőnököket és az osztályban tanító nevelőket is.

A tanulókkal való tevékeny együttműködés eredményeként zavart nem észleltünk, sőt a vizsgálatok során nagy odaadást, segítőkészséget tapasztaltunk. Ennek eredményeként, az általunk korábban nem ismert diákokkal kitűnő kapcsolatokat alakítottunk ki, s azóta is rendszeresen keresnek meg bennünket egyéb irányú problémáikkal. Véleményünk szerint sikerült ráirányítani figyelmüket az alkalmazott pszichológia személyiségfejlesztő hatására, illetve annak lehetőségeire.

A mérési módszerek részletes ismertetésére a vizsgálati eredményeket bemutató tényanyag feltárásánál kerül sor.

A 164 tanuló összetétele:

- *nemek* szerinti megoszlás:

fiú 76 fő (46,3 %),

lány 88 fő (53,7 %),

- *iskolatípusonkénti* megoszlás:

szakmunkásképző 47 fő (28,7 %),

szakközépiskola 62 fő (37,8 %),

gimnázium 55 fő (33,5 %),

- *tanulmányi eredmény* szerinti megoszlás:

elégtelen 2 fő (1,2 %),

elégséges 6 fő (3,6 %),

közepes 54 fő (32,9 %),

jó 85 fő (51,8 %),

jeles 17 fő (10,4 %).

- A *nem-ek iskolatípusonként*:

szakmunkásképző 20 fiú - 12,2 %

27 lány - 16,5 %

szakközépiskola	28 fiú	- 17,1 %
	34 lány	- 20,7 %
gimnázium	28 fiú	- 17,1 %
	27 lány	- 16,5 % .

- A *nem*-ek a *tanulmányi eredmények* vonatkozásában:

fiúk	elégtelen	1 fő	- 0,6 %
	elégséges	2 fő	- 1,2 %
	közepes	24 fő	- 14,6 %
	jó	42 fő	- 25,6 %
	jeles	7 fő	- 4,3 %
lányok	elégtelen	1 fő	- 0,6 %
	elégséges	4 fő	- 2,4 %
	közepes	30 fő	- 18,3 %
	jó	43 fő	- 38,2 %
	jeles	10 fő	- 6,1 % .

A χ^2 -próba $p < 0,05$ és $f=2$ kitétel mellett 1,002 eredményével azt a végkövetkeztetést engedte levonni, hogy a tanulmányi eredmény független a nemektől.

A *tanulmányi eredmény* és az *iskolatípus*:

szakmunkásképző	elégtelen	- 1 fő	- 0,6 %
	elégséges	- 4 fő	- 2,4 %
	közepes	- 31 fő	- 18,9 %
	jó	- 11 fő	- 6,7 %
	jeles	-	-
szakközépiskola	elégtelen	-	-
	elégséges	-	-
	közepes	- 3 fő	- 1,8 %

gimnázium	jó	- 43 fő	- 26,2 %
	jeles	- 16 fő	- 9,8 %
	elégtelen	- 1 fő	- 0,6 %
	elégséges	- 2 fő	- 1,2 %
	közepes	- 20 fő	- 12,2 %
	jó	- 31 fő	- 18,9 %
	jeles	- 1 fő	- 0,6 % .

A χ^2 -próba $p < 0,05$ és $f=8$ mellett, 71,382 eredményével szignifikáns különbséget mutat az iskolatípusok és a tanulmányi eredmények viszonylatában.

A t-próba ($p < 0,05$, $f=107$; $t=-10,011$) a szakmunkásképzősök és a szakközépiskolások eredményei között mutat legnagyobb különbséget, ami a beíratkozási gyakorlatnak teljesen megfelel. Sajnos a szakmunkásképző iskolákba történő beíratkozások során a maradékelv érvényesül, ami azért is elszomorító, mert a szakma, a szakmunkásbizonyítvány tekintélye egyre gyengébb megítélést kap. Az értékek megőrzését e területen úgy próbáltuk megoldani, hogy létrehoztuk a szakmunkások szakközépiskoláját (levelező tagozaton 3 év), és a szakmunkások intenzív tagozatát (nappali tagozaton 2 év). Ez utóbbi beindítása óta tapasztalható egy felfelé nivellálási folyamat.

Néhány évvel ezelőtt észleltük először, hogy megindult a *kereslet* a szakközépiskolák irányába. Iskoláktól függően, s azok vállalkozási ambícióiknak megfelelően az ott végzők az érettségi mellé szakmát is szerezhettek, vagy lehetnek technikusok is. A továbbtanulás során sem szenvednek hátrányt, hiszen a közismereti tárgyakból ugyanúgy érettségiznek.

3. INTERPERSZONÁLIS ÉRTÉKEK A TÁRSAS VISZONYLATOKBAN

3.1. A GORDON-féle interperszonális értékek

A legkülönbözőbb pályákon, amelyekre a vizsgálatban résztvevő fiataljaink készülnek, a sikerélmény, a beválás, az elvárásoknak való megfelelés legfőbb hordozója az interperszonális kapcsolatok rendszere (Helembai, 1989), s ezért a pályaidentifikáció alakulása szempontjából igen fontos a kapcsolatok alapjául szolgáló személyiségben rejlő feltételek, speciális személyiségtulajdonságok fejlődése és fejlesztése. Ezért fontos az értékrendek feltárása a szakképzés időszakában, nem utolsósorban a nevelési folyamat finomítása érdekében. Ebből a szempontból jelentős a foglalkozási szerep kialakulásának folyamata, a különböző szocializációs mechanizmusok és színterek hatása, amelyek a pályaaazonosságtudatot hordozó személyiségtényezőket jelentősen módosítják. A pályakörök kapcsolatrendszerében a szereppartnerek között döntően az interakciók, illetve azok folyamatai működnek. Ezek minősége a tanulók korábbi szocializációs tapasztalatain nyugszanak, s a tanulás során folyamatosan és állandóan változnak.

A különböző interakciós helyzetek megfelelő értelmezése és feldolgozása szempontjából így döntő szerep jut

- a meglévő szakmai ismereteknek,
- az információfeldolgozás minőségének,
- a megértő, elfogadó magatartásnak,
- a szereppartnerhez való empátiás magatartásnak.

A fentiekből jól kitűnik, hogy a tanulók képesség- és személyiségtulajdonságainak megismerése, feltárása, ismerete nélkül a pályaszocializációs folyamat tudatos irányítása nem hozhat eredményt.

A mai nevelő-oktató gyakorlatból csaknem teljesen hiányoznak a személyiségfejlesztő programok, amelyek segíthetnék a tanulókat a váratlan és differenciált helyzetek értelmezésében, az interperszonális kapcsolatok irányításában, a pályaválasztásban, valamint önismeretük formálásában. E korban domináns értéként már jelen van a megértést, bátorítást váró támogatás, az alkalmazkodás, de nem téveszthetjük szem elől az önálló döntések jogosultságát sem. Fontosnak tartják a környezet elismerését, az empátiát, de jelentkezik már a kitűnni vágyás igénye is.

Egyre inkább megfogalmazódik az az igény, hogy a pályaszocializációs folyamat intézményes feltételeit, a hozzátartozó szemlélettel együtt optimalizálni kell, s ezáltal a társadalomba való bevezetés folyamata tudatosabbá, hatékonyabbá, életszerűbbé válhat.

Gordon szerint az emberi személyiség alapvetően három módon határozható be:

1. / amit az adott személy egy konkrét helyzetben tesz, vagyis jellemző vonásai révén a viselkedése tipizálható,
2. / alapvető motivációs karakterisztikája révén, valamint
3. / a személy értékrendszere alapján.

A szerző az ember viselkedését jelentős mértékben meghatá-

rozó értékrendszer feltárására törekszik, hiszen a személyiség közvetlen döntését, életcélját tudatosan vagy a tudat alatt értékrendszere befolyásolja.

Önmegvalósítása döntően attól függ, hogy értékrendszere milyen mértékben juthat kifejezésre a köznapi gyakorlatban. Ha egy személynél túlnyomó többségben összeférhetetlen, azaz inkompatibilis értékek jelen, vagy netán konfliktusa keletkezik más személy értékeivel, úgy az jelentős mértékben befolyásolja (-hatja) személyes hatékonyságát, beállítottságát, egész életvitelét.

3.1.1. A TESZT

A teszt eredeti neve: Survey of Interpersonal Values (SIV), vagyis a teszt az interperszonális értékeket vizsgálja.

A kényszerválasztásos technikán alapuló mérőlap 30 tagból áll. Egy-egy sorozat 3 megállapítást, vagy úgynevezett triászt tartalmaz. A vizsgált személynek (-eknek) ki kell választani a triáson belül, hogy melyik megállapítást tartja a legfontosabbnak, a másik két megállapítás közül pedig azt, amely számára a legkevésbé fontos. Mindegyik triáson belül 3 különböző értékdimenzióval találkozunk. A vizsgált személy (v. sz.) ezáltal a 3 állítás között rangsorol. A triáson belüli megállapítások a személyközi értékek szempontjából azonos értékűek. Lekicsinylő, rosszalló tartalma egyik állításnak sincs, s így a vizsgál-

lati személy mérlegelése nagy valószínűséggel tükrözi személyiségének tényleges értékeit.

Köztudott, hogy a vizsgálatban részt vevő személyek, a vizsgálat céljától függően törekednek optimális benyomást kelteni magukról azáltal, hogy az általuk szociálisan a köztudatban leginkább elfogadott válaszokat adják. Ezzel szemben a kényszerválasztásos technikára épülő teszteknel ez az érvényesülési tendencia alig jelentkezhet.

Az egyén értékeinek a mérése úgy is lehetséges, hogy a személyiségnél azt tárjuk fel, amit lényegesnek, fontosnak ítéel. Ennek kapcsán képet kaphatunk értékrendszeréről.

Gordon eljárását úgy dolgozta ki, hogy az a magatartás, a viselkedés szemszögéből kritikus fontosságú értékeket mérjen.

A mérőlappal (Dienes - Simon, 1987) hatféle személyes, az emberek egymáshoz fűződő kapcsolataira, viszonyulásaira vonatkozó értékfaktort mérhetünk:

/S/ támogatás (SUPPORT) - támogatás, segélynyújtás, eltartás, tűrés stb.

/C/ alkalmazkodás (CONFORMITY) - összhang, egyetértés, alkalmazkodás, alávetés, konformizmus stb.

/R/ elismerés (RECOGNITION) - megbecsülés, felismerés, elismerés, megismerés, elfogadás, hála stb.

/I/ függetlenség (INDEPENDENCE) - önállóság, függetlenség, szabadság, fesztelenség, merészség stb.

/B/ jóindulat (BENEVOLENCE) - jóindulat, játékosság, bőkezűség, segítőkészség, pártfogás stb.

/L/ vezetés (LEADERSHIP) - vezetés, irányítás, hatás-

kör, vezetőszerp stb.

A faktorok előtt álló betűk, mint látható, az angol szavak kezdőbetűi.

Gordon megpróbálta az egyes faktorokat, mint értéktényezőket egyetlen szóval helyettesíteni. A magyar nyelvben azonban ezekre a kifejezésekre több rokonértelmű fogalom is található. A legmegfelelőbb fogalmakat, amelyek tökéletesen lefedik az angol értékkategóriákat, nem mindig lehet egyértelműen megtalálni.

A folyamatosan végzett analizáló munka (Guilford) következményeként kialakított teszt tökéletesen alkalmas közösségekbe való beilleszkedés vizsgálatára, pályaválasztási tanácsadás esetén, ahol az egyén értékrendje és az életpálya közötti megfelelést hozzuk kapcsolatba. Más vonatkozásában kitűnően bevált egy-egy csoport egyéni különbségeinek mérése, valamint minden olyan kutatási célra, ahol a személyiség értékrendszere és a munkájával való elégedettsége, beállítódása képezik a vizsgálat tárgyát.

A módszer óriási előnye, annak időbeli rövide. A mérőlap kitöltése időben nem korlátozott, ám arra kell törekedni, hogy minden személy zavartalanul végezhesse el a kitűzött feladatot. Általános tapasztalatunk e 6 csoportnál, hogy megközelítőleg 20-22 perc alatt mindenki képes a feladatlap kitöltésére.

A teszt számszerű kiértékelését az így nyert eredmények értelmezése követi.

Ennek menete, mely szerint a nyers pontszámokat össze kell vetni mind a férfiakra, mind pedig a nőkre standardi-

zált normákkal. Ezeket a bázisértékeket reprezentatív mérések alapján 1075 férfi és 746 nő adataira alapozta Gordon az USA-ban. Az így nyert értékek %-os formában kerültek fel tüntetésre. A vizsgált csoport vagy személy minősítését úgy kaphatjuk meg, hogy a nyerspontok értékeinek sorait a faktorok oszlopaihoz viszonyítjuk, s így leolvasható máris a %-os érték. Ez az eredmény mintegy minősítés arra vonatkozóan, hogy a vizsgált személy vagy csoport milyen helyzetet, pozíciót foglal el a normatív csoporthoz képest, másrésről pedig közvetlenül adódik egy nemzetközi összehasonlítás lehetősége is.

Gordon a %-os értelmezés nagyságrendjét 5 csoportra osztotta, s így az egyes kategóriák intervallumai, értékeinek nagyságrendjei a minősítésekkel a következők:

- | | | | |
|------|----------|---|----------------|
| a. / | 1- 7-ig | - | IGEN ALACSONY, |
| b. / | 8-31-ig | - | ALACSONY, |
| c. / | 32-69-ig | - | ÁTLAGOS, |
| d. / | 70-93-ig | - | MAGAS, és |
| e. / | 94-99-ig | - | IGEN MAGAS. |

Értelemszerűen a számok %-ban adják meg a minősítést. Az így nyert tartományokból a vizsgálatban részt vevő személyek vagy csoportok kvalifikációja közvetlenül leolvasható.

3.1.2. A vizsgálat eredményeinek értékelése

A feladatlap kiértékelése nagyon egyszerű, átlagos vizsgálatvezetői képzettség és gyakorlat elégséges.

Amit a v. sz. a *legfontosabb* (LF) jelöléssel lát el, az az állítás, illetve érték 2 pontot kap. Ami *kevésbé fontos* (KF), arra 1 pontot adunk. A *legkevésbé fontos* megjelölés nem kap pontot.

A faktorok szerinti minősítő pontozás sablon segítségével történik. A végleges értékelés minta alapján könnyen elkészíthető.

Ha a válaszok pontozása elkészült, ellenőrzésképpen összeadjuk a 6 faktor eredményeit, a pontos értékelés eredményeként a végösszeg 90 lesz. A szerző toleranciát biztosít: még elfogadható az eredmény, ha a válaszadó személy max. 2 triászt jelölt rosszul, vagy esetleg hagyott ki. A mi esetünkben a fenti tévedés nem fordult elő, vagyis mind a 164 végzős tanuló - bevezető magyarázat után - hibátlanul végezte el a feladatát.

A 6 értékfaktor paraméterei a Micro Idams (UNESCO) értékelő programja alapján az alábbiak szerint alakultak.

A faktorokra jellemző értékek az 1. sz. táblázat alapján követhetők nyomon.

A TÁMOGATÁS /S/ átlagpont értéke $m=18,7$, ami nagyságrendben a 6 tényező tekintetében a második, míg a szórás $s=3,8$, $CV=20,3$, ami normális. A 17-18 éves korban lévő fiatalok még nem annyira önállóak, hogy ne igényelnék a megértő segítséget, hisz a felnőtté válás kapujában még maguk is bizonytalanok. E vonatkozásban a pszichés háttér lényegesen fontosabb még, mint az anyagi. Az eredmény jelzi, hogy önálló döntéseik meghozatalában elvárják a biztatást. A variációs együttható értéke itt a legalacsonyabb. Az 1./a

1. táblázat. A GORDON-FÉLE TESZT STATISZTIKAI JELLEMZŐI

n=164					
	Minimum pontérték	Maximum pontérték	Átlag m	Szórás s	Relatív szórás CV
GORDON 1	9 (2)	28 (1)	18,7	3,8	20,3
GORDON 2	4 (1)	27 (3)	16,1	5,1	31,6
GORDON 3	3 (4)	23 (1)	10,4	3,6	34,6
GORDON 4	8 (3)	32 (3)	20,7	5,6	27,1
GORDON 5	0 (1)	28 (2)	15,6	5,2	33,3
GORDON 6	0 (1)	23 (1)	8,2	4,5	54,8

ábra (az ábrák a mellékletben találhatók) az eloszlás trimodális jellegére (12,8) irányítja rá a figyelmet, amelyről az is leolvasható, hogy az eloszlás kissé jobbra eltolódott a magasabban preferált pontértékek irányába. A középső intervallum gyakorisága a legnagyobb (1./b ábra), közel 50 %-kal.

Az ALKALMAZKODÁS /C/ a Gordon-féle teszt második összetevője az előzőhöz képest alacsonyabb átlaggal ($m=16,1$) szerepel, ám a relatív szórás magasabb az előzőnél, $CV=31,6$, a szórás mértéke magas. A tanulók törekednek a társadalmi normák elfogadására, megpróbálják azt tenni, amit elvárnak tőlük, de mindezeket még a konfliktusok elkerülésének igényeivel teszik. A 2./a ábrán látható, hogy az eloszlás elhúzódó. A teljesített pontszámok arányosabbak, mint az előző faktornál, amit a 2./b ábra is alátámaszt. Ismét a középső intervallumba esik a legtöbb érték. E korban már a fiatalok törekszenek a kiegyensúlyozott kapcsolat kialakítására azokkal, akikhez fölérendelt viszony fűzi, mint például a szülőkhöz, a tanáraikhoz. Az eredményekből kitűnik, hogy elfogadják a tőlük való függés helyzetét. Igyekeznek azonosulni a társadalmi munkamegosztásban betöltött pozíciójukkal. Ezen összetevő ranghelye nem meglepő, ugyanis azt jelzi, hogy képesek összeegyeztetni környezetük általánosan domináló vezérlő elveit saját élményeikkel. Tolerancia-szintjük már megközelíti a felnőttekét.

Az ELISMERTSÉG /R/, Gordon3 átlaga tovább csökken ($m=10,4$), s így várható volt, hogy a variációs koefficiens magas szórásmértéket jelez. Kissé meglepő, hogy az előnyben részesített értékek az alacsonyabb pontszámok felé tolódtak

el (3./a ábra), s így a legkedvezőbbnek ítélt értékek a második és a harmadik intervallumban találhatók (3./b ábra). A jelzések értelmében az e korú fiatalok nem igénylik, hogy mikrokörnyezetük figyelmét magukra vonják, és fontos embernek tartásák őket. Most kezdik felfedezni önmagukat, s a világot.

A FÜGGETLENSÉG /I/, Gordon⁴ a hat összetevő közül a legkedvezményezettebb, ahol $m=20,7$, ám a szórás a legmagasabb. Szembetűnően jelentkezik az önállóságra való törekvés, az elszakadás igénye. Vágynak a függetlenségre, de időnként még magányosnak érzik magukat, amit a szórás nagysága is jelez. Elképzeléseikről való megfogalmazódást a 4./a ábra jól szemlélteti, az eloszlás jobbra, a nagyobb pontszámok irányába történő eltolódásával. A 4./b ábra arra irányítja rá a figyelmet, hogy az értékek széles skálán szóródnak. A szórás mértéke magas.

A JÓINDULAT /B/, Gordon⁵ statisztikai jellemzői középen helyezkednek el, s ez egyfajta jelzés a tényező helyének az értékrendek hierarchiájában történő illeszkedéséhez. A faktor pontértékének átlaga $m=15,6$, középen elhelyezkedő nagyságrenddel. A szóródás terjedelme a 6 tényező közül itt a legnagyobb, amit az 5./a ábráról jól leolvashatunk. Az eloszlás balratorodását az 5./b ábra mutatja. A relatív szórás magas ($CV=33,3$), s így talán könnyű belátni, hogy végzős középiskolás diákjaink érzelmi labilitása jelentős még. Olykor *zsentsálts*-nak, ötletgazdagnak, szellemesnek érzik magukat, máskor erőtlennek, értéktelennek, tudattalannak. Empátiás képességük még fejlesztésre szorul.

A VEZETÉS /L/, Gordon6, $s=4,5$ szórással tűnt ki. A faktorok közül itt a legalacsonyabb az átlag, $m=8,2$. A variációs együttható $CV=54,8$, szélsőséges. Az eloszlás erősen balra, az alacsonyabb pontértékek felé tolódott el (6./a ábra). A szóródás jellegére utal, hogy a teljesített pontok az előzőhöz képest szűkebb skálán helyezkednek el, s ez az első három intervallumban dominánsan jelentkezik (6./b ábra). Az eloszlás aszimmetrikus, egy móduszú. Ezen összetevő alacsony pontértéke szembetűnő, ám nem meglepő. E korban még a tanulók nem törekednek vezető szerepre, a hatalmi helyzet mint érték csupán szélsőséges viselkedési mód közepette jelenik meg. Vezetőképesnek még nem érzik magukat, de életerőiket, képességeiket már minden irányban kipróbálják. Készülnek a számukra legkedvezőbb élethivatásra.

Összegzésként elmondható, hogy kiemelkedően kedvező értékelésben a Gordon4 faktor, a Függetlenség, a szabadság utáni vágy részesült. Ez már e korosztály önállósulási törekvéseit tükrözi. Ezen végzős tanulóknál már meg van a szándék arra, hogy másoktól függetlenül, szabadon dönthessenek, megnyilatkozásaikban ne legyenek korlátozottak. A függési viszonyt - amennyiben ez erőteljes -, személyközi kapcsolataikban megalázonak tartják. Tudatosan törekednek a kitűzött cél elérésére, egy-egy céleszköz megszerzésére. A függetlenség, mint érték egy más megvilágításban a munkaértékek vizsgálata során is jó pozícióba került.

A leggyengébben rangsorolt helyre a Vezetést sorolták. Ebben a korban természetes, hogy a tanulóknak a vezető, az irányító készsége még nem alakult ki, ennek kapcsán ilyen

szerepre nem is törekednek.

Egy másfajta konstellációban vizsgálva a determináló tényezőket, a munkaértékekénél e faktornak leginkább az IRÁ-
NYÍTÁS felel meg. A tanulók ott mért pontátlagai alapján e
tényező pozíciója, ranghelye is a fentieket igazolja:

szakközépiskolában a fiúknál	13., m=9,6,
a lányoknál	14., m=9,0,
gimnáziumban a fiúknál	14., m=9,8,
a lányoknál	13., m=9,1,
szakmunkásképzőben a fiúknál	8 15., m=9,7,
a lányoknál	13., m=8,8.

3.1.3. A tanulói választások ISKOLÁ-nként és NEM-enként

A statisztikai értékelés során, a nyerspontok figyelembevételével, együtt kezeltük a 164 tanulót az iskolák típusaira és a nemekre való tekintet nélkül. Ebből a választások eredményeképpen egyfajta képet kaphattunk a vizsgált személyek választásainak eredményeiről, alkalom nyílt bizonyos következtetések levonására.

E helyütt külön vizsgáltuk az egyes intézményekben nyújtott teljesítményeket a nemek relációjában, valamint elvégeztük minden egyes tanuló besorolását az amerikai standardok alapján.

A minősítések során alkalmaztuk a matematikai statisztika nyújtotta lehetőségeket, s így megkaptuk az egyes faktorokhoz tartozó százalékokat. Így nyertük a legfontosabb

középérték százalékait, mS =Támogatás, mC =Alkalmazkodás, mR =Elismertség, mI =Függetlenség, mB =Jóindulat, valamint mL =Vezetés. Ez elégséges adatot nyújtott a besorolások elvégzéséhez.

A *szakmunkásképzős* fiúk közül a mérésben 20 tanuló vett részt. A férfiakra vonatkozó normák alapján a legnagyobb támogatottságot az ALKALMAZKODÁS, $mC=68,4$ kapta (2. táblázat), ami jellemzi a társadalmi normák elfogadását, a korcsoport beilleszkedési hajlamát. A fentiek alapján a besorolás ÁTLAGOS. Megjegyezni kívánjuk, hogy a százalékos értékeknél kerekített nagyságrendekkel dolgoztunk, mivel az intervallumokat is kategóriánként egész számokkal adták meg. A TÁMOGATÁS átlagpontértéke $mS=61,4$, amelynek rangsorolása ÁTLAGOS, hasonló módon az előző tényezőhöz. Ezek a fiatalok még megértést, bátorítást várnak. Az emberek közötti viszonyulásukban az együttérzést helyezik előtérbe. A JÓINDULAT esetében $mB=57,8$, s így a kategorizálás ÁTLAGOS, közepesen rangsorolva az emberi kapcsolatok oly nélkülözhetetlen elemét, az empátiát, segítve a bajban a rászorulókat. A FÜGGETLENSÉG-nél $mI=53,0$, vagyis a besorolás ÁTLAGOS, ami reprezentálja az önálló életvitel kapujában álló fiúk függetlenséghez kapcsolódó érzelmi viszonyulásait. Az ELISMERTSÉG támogatottsága $mR=36,9$ -ben jut kifejezésre, ami a minősítés során még mindig ÁTLAGOS, bár erősen megközelítette az alacsonyabb osztályba besorolásának értékküszöbét. Jelen 17-18 éves tanulóknak a család még erős érzelmi és biztonsági támpont. Nem igénylik, hogy felnézzenek rájuk. A VEZETÉS pozíciójának megítélése $mL=14,7$ nagyságrenddel fe-

2. táblázat.

A SZAKMUNKÁSKÉPZŐS FIÚK (20 FŐ) MINŐSÍTÉSE
%-ÉRTÉKEK TÁBLÁZAT ALAPJÁN

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	m
S	62	79	83	14	62	74	95	62	62	95	74	79	35	62	33	55	70	40	27	68	61,4
C	84	38	74	66	87	32	61	97	74	44	70	56	81	74	83	70	81	66	61	70	68,4
R	58	37	44	58	24	44	37	18	18	30	51	58	2	24	72	58	24	37	30	15	36,9
I	50	70	70	97	15	65	50	6	15	97	70	50	70	45	55	31	15	70	60	60	53,0
B	60	55	39	15	94	34	65	97	96	23	39	50	70	55	39	60	96	65	50	55	57,8
L	2	17	3	31	6	40	2	2	14	3	6	14	2	27	8	23	8	14	50	23	14,7

SUPPORT (TÁMOGATÁS): 61,4 %	ÁTLAGOS
CONFORMITY (ALKALMASZKODÁS): 68,4 %	ÁTLAGOS
RECOGNITION (ELISMERTSÉG): 36,9 %	ÁTLAGOS
INDEPENDENCE (FÜGGETLENSÉG): 53,0 %	ÁTLAGOS
BENEVOLENCE (JÓINDULAT): 57,8 %	ÁTLAGOS
LEADERSHIP (VEZETÉS): 14,7 %	ALACSONY

jeződik ki, s így a kategória ALACSONY. A 6 faktor legkevésbé támogatott eleme. Ez a százalék jelzi, hogy a csoport koránál és státuszánál fogva nem törekszik vezető szerepre. Mindez arra is rávilágít, hogy a megadott intervallumon belül is az alsó határhoz áll közelebb.

Összességében a 6 faktorból 5 ÁTLAGOS, 1 pedig ALACSONY értékelést kapott a szerző által megadott kontrollcsoporthoz képest.

A *szakmunkásképzős* lányok a mérőlap kitöltésében 27-en vettek részt. Az ő minősítésüket a nőkre vonatkozó normatívák kapcsán készítettük el (3. táblázat).

A kereskedő lányok esetében a legnagyobb százalékot a FÜGGETLENSÉG, $mI=63,0$ kapta, s így a minősítés ÁTLAGOS. Talán ez azzal is magyarázható, hogy a diákok állandó és közvetlen kapcsolatban állnak a felnőtt társadalom tagjaival. Az iskolában jól megfigyelhető, hogy más csoportbeli társaiknál aktívabbak, talpraesettebbek, ami egyben azt is jelenti, hogy kritikus helyzetekben nagy valószínűséggel gyors és jó megoldást találnak. Igényük, hogy dolgaikat másoktól függetlenül, önállóan intézhessék. Csaknem azonos az ALKALMAZKODÁS értékelése is, ahol $mC=62,2$, s az ennek megfelelő besorolás ÁTLAGOS, ami szabálytisztelő magatartást feltételez. A TÁMOGATÁS preferáltsága $mS=60,9$ eredménnyel hívja fel magára a figyelmet, amely alapján a kategorizálás ÁTLAGOS. Ebből kitűnik, hogy a csoport koránál fogva még egyes döntéseihez igényli a bátorítást, még hiányzik a jó értelemben vett erélyesség. Lényegesen alacsonyabb az ELISMERTSÉG átlagpontszáma, $mR=38,8$, s ebből fakadóan a minősítés ÁTLAGOS

3. táblázat.

A SZAKMUNKÁSKÉPZŐS LÁNYOK (27 FŐ) MINŐSÍTÉSE
%-ÉRTÉKEK TÁBLÁZAT ALAPJÁN

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	m
S	61	10	97	92	68	68	53	61	92	88	75	53	82	53	98	75	61	14	19	37	37	45	88	61	75	37	45	60,9
C	79	91	35	29	87	68	51	40	79	83	74	87	46	19	74	40	74	68	91	91	74	62	2	87	62	19	68	62,2
R	13	54	68	38	54	54	13	38	9	31	31	24	61	46	18	54	54	18	74	13	31	9	46	9	68	98	24	38,8
I	32	81	8	87	44	81	70	97	50	38	87	55	60	90	70	21	74	60	32	81	90	65	55	81	60	60	74	63,0
B	54	13	86	5	21	10	42	1	54	36	13	48	31	21	5	48	3	42	42	36	26	74	48	36	13	2	61	32,2
L	42	24	6	36	13	9	36	48	6	9	3	9	13	42	18	55	36	70	18	6	6	24	30	3	18	74	6	24,4

SUPPORT (TÁMOGATÁS): 60,9 %	ÁTLAGOS
CONFORMITY (ALKALMASZKODÁS): 62,2 %	ÁTLAGOS
RECOGNITION (ELISMERTSÉG): 38,8 %	ÁTLAGOS
INDEPENDENCE (FÜGGETLENSÉG): 63,0 %	ÁTLAGOS
BENEVOLENCE (JÓINDULAT): 32,2 %	ÁTLAGOS
LEADERSHIP (VEZETÉS): 24,4 %	ALACSONY

besorolást jelent a normatív csoporthoz képest. A JÓINDULAT támogatottsága az alsó limit határán van, ugyanis $mB=32,2$, s az ennek megfelelő besorolás ÁTLAGOS ranghely. Nem meglepő, ám gondolkodásra késztet a VEZETÉS irányadó csoporthoz viszonyított helyzete, ugyanis $mL=24,4$. Ez a minősítés ALACSONY.

Az eddig elemzett két csoportnál mindkét esetben 5 ÁTLAGOS és 1 ALACSONY minősítés született.

A szakközépiskolás fiúk a felvétel során 28-an képviseltették magukat. Minősítésüket a 4. táblázat alapján végeztük el.

A TÁMOGATÁS átlagpontszáma $mS=63,9$, s ez ÁTLAGOS besorolást eredményezett. Mindebből arra lehet következtetni, hogy a tanulók még erősen igénylik a pártfogolást, az erkölcsi elismerést, ami azt is jelenti, hogy értékrendjükben jelen van a szellemi és a lelki dotálás igénye. A FÜGGETLENSÉG esetében $mI=61,0$ értékéből szintén ÁTLAGOS minősítés következik. Ez a ranghely felhívja a figyelmet arra, hogy a részben továbbtanulásra, illetve a részben munkára felkészítő intézmény tanulói már fontosnak tartják a szabad döntés szuverenitását, valamint azt, hogy cselekvőképességükben ne legyenek korlátozva. Az ALKALMAZKODÁS-nál $mC=59,0$, ami ÁTLAGOS kategóriába való besorolásra elég, s arra irányítja rá a figyelmünket, hogy a csoport szabálytisztlő attitűdje kapcsán azt teszi, amit a környezete elvár tőle. A JÓINDULAT átlaga $mB=49,5$, és így e faktor jelen esetben ÁTLAGOS osztálybasorolást kapott. Ez az érték az intervallum közepén helyezkedik el, vagyis az irányadó csoporthoz képest

4. táblázat.

A SZAKKÖZÉPISKOLÁS FIÚK (28 FŐ) MINŐSÍTÉSE
%-ÉRTÉKEK TÁBLÁZAT ALAPJÁN

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	m
S	48	95	79	90	62	40	40	62	95	62	90	55	62	55	74	33	68	83	55	87	90	14	62	33	48	55	98	55	63,9
C	66	22	81	74	81	94	56	61	32	22	44	70	61	44	74	38	44	87	70	26	61	98	70	38	81	38	70	50	59,0
R	44	44	37	15	4	37	30	6	65	87	30	72	44	6	30	72	87	37	15	24	15	30	24	78	2	30	87	18	38,2
I	45	90	19	35	90	27	97	99	74	74	94	31	65	90	55	12	74	45	70	70	90	12	94	23	40	99	40	55	61,0
B	70	19	94	70	60	78	15	55	5	0	5	34	39	60	74	74	6	55	70	86	28	96	44	55	92	34	15	55	49,5
L	20	14	1	11	4	6	35	8	23	68	23	35	23	27	3	63	20	2	14	4	8	6	4	63	20	20	2	50	20,6

SUPPORT (TÁMOGATÁS): 63,9 %

CONFORMITY (ALKALMASZKODÁS): 59,0 %

RECOGNITION (ELISMERTSÉG): 38,2 %

INDEPENDENCE (FÜGGETLENSÉG): 61,0 %

BENEVOLENCE (JÓINDULAT): 49,5 %

LEADERSHIP (VEZETÉS): 20,6 %

ÁTLAGOS

ÁTLAGOS

ÁTLAGOS

ÁTLAGOS

ÁTLAGOS

ALACSONY

közepesen kitüntetett összetevő. Az ELISMERTSÉG $mR=38,2$ eredménnyel hívta fel a figyelmünket ÁTLAGOS kategorizálásával. Ez az érték megközelíti az alsó határt. Értelmezvén a nagyságrendet, ez azt jelzi, hogy a tanulócsoport nem azt tartja döntőnek, hogy kedvező benyomást keltsen másokban. A VEZETÉS itt is a legalacsonyabb támogatottságot kapta, $mL=20,6$ értékkel, s így ezen összetevő besorolása ALACSONY. A csoportot nem motiválja a központba kerülés minden módon való elérése, s ezzel összefüggésben az önzés nem alapvető személyiségjellemzőjük.

Összességében 5 ÁTLAGOS és 1 ALACSONY minősítés született. Ez alapvetően nem tér el az előzőektől, de az interperszonális értékek átstrukturálódtak.

A szakközéptiskolás lányok a legnagyobb létszám-ban, 34 fővel vettek részt a munkában. A kiértékeléshez az 5. táblázat nyújtotta az információkat.

A FÜGGETLENSÉG iránti vágy a mért teljesítmények alapján az összes csoport közül itt a legerősebb, ami $mI=68,3$ -as eredménnyel nyilvánult meg. Ez már erősen megközelítette egy magasabb értékközbe sorolás határát. Jelen esetünkben a minősítés ÁTLAGOS. Az önállóságra való törekvés az óvónőképzős lányok esetében teljesen érthető, hiszen néhány hónap elteltével már gyerekeket fognak nevelni, irányítani 3-6 éves kor között. Az ALKALMAZKODÁS ranghelye nem jelenti az egyéniség teljes feladását, viszont felelősségteljes igazodást feltételez a felnőtt társadalomba. Az $mC=55,9$ értéke, s az ennek megfelelő ÁTLAGOS kvalifikáció a körülményekhez

5. táblázat.

A SZAKKÖZÉPISKOLÁS LÁNYOK (34 FŐ) MINŐSÍTÉSE
%-ÉRTÉKEK TÁBLÁZAT ALAPJÁN

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
S	30	19	53	75	37	53	19	37	53	45	95	61	75	30	45	24	88	75	82	68	75	82	53	37	61
C	83	96	19	11	40	46	91	62	35	91	19	24	79	79	56	91	91	68	68	11	11	19	83	46	62
R	13	24	2	61	18	18	38	31	54	46	74	46	24	9	80	6	46	38	13	24	54	18	85	18	24
I	65	78	97	55	87	94	78	87	90	21	60	81	32	50	32	21	50	90	90	90	70	84	50	81	84
B	21	17	31	21	74	31	31	10	2	61	21	42	36	61	13	80	10	13	7	26	68	36	21	48	42
L	61	24	61	74	9	13	9	42	61	13	30	24	36	48	66	55	9	30	18	55	24	36	3	36	3

	26	27	28	29	30	31	32	33	34	m
S	61	19	97	75	45	53	61	5	30	53,4
C	74	87	19	68	29	24	74	91	56	55,9
R	9	13	24	54	31	54	61	13	2	33,0
I	84	65	55	74	74	74	8	84	90	68,3
B	31	61	26	26	42	31	54	54	61	36,1
L	13	24	61	1	55	48	36	18	30	33,1

SUPPORT (TÁMOGATÁS): 53,4 %
CONFORMITY (ALKALMAZKODÁS): 55,9 %
RECOGNITION (ELISMERTSÉG): 33,0 %
INDEPENDENCE (FÜGGETLENSÉG): 68,3 %
BENEVOLENCE (JÓINDULAT): 36,1 %
LEADERSHIP (VEZETÉS): 33,1 %

ÁTLAGOS
ÁTLAGOS
ÁTLAGOS
ÁTLAGOS
ÁTLAGOS
ÁTLAGOS

való formálódás igényét és képességét is kifejezi. A TÁMOGATÁS pozícióját $mS=53,4$ jelzi. A lányok igénylik a bátorítást, s azt, hogy szívélyesek legyenek velük. A besorolás ÁTLAGOS. A leendő munkájuk társas kapcsolatokra épül, ezért fontosnak tartják a méltányosságban megnyilvánuló belátást, nehéz helyzetben az együttérző magatartást. Legyen domináns az emberek közötti viszonyt pozitív irányba determináló összhang. A JÓINDULAT meglepő módon, éppen a fentebb említettek következményeként csaknem 20 %-kal aláértékelt az előző tényezőhöz képest, s így $mB=36,1$ értelmében az osztálybasorolás ÁTLAGOS. Talán ez azzal is magyarázható, hogy e korban még nem fejeződött be az empátiás képességek kialakulása. Eleddig első, s egyben az egyetlen csoport is, ahol a VEZETÉS nem utolsónak besorolt faktor, hiszen az ELISMERTSÉG helyzete csaknem teljesen megegyezik vele, vagyis $mL=33,1$, illetve $mR=33,0$, ami még éppen ÁTLAGOS kategorizálást jelent.

Vizsgálva a szakközépiskolás lányok minősítéseit, az egyetlen csoport, ahol minden besorolás ÁTLAGOS, ami egyfajta értékrend stabilizációra utal.

A *gimnazista* fiúk 28 fővel képviseltették magukat, s a minősítésükhöz a 6. táblázatot használtuk fel.

Az ALKALMAZKODÁS helye $mC=64,5$ eredménnyel és ÁTLAGOS minősítéssel fémjelzett. A zömében továbbtanulásra felkészítő iskolatípus tanulói kitűnően ítélik meg helyzetüket, s amit elfogadnak, azt gondos, felelősségteljes munka jellemmez. A társadalmi normák követése gyors és könnyű beilleszkedést eredményez a környezetbe. A FÜGGETLENSÉG és a

6. táblázat.

A GIMNÁZIUMI FIÚK (28 FŐ) MINŐSÍTÉSE
%-ÉRTÉKEK TÁBLÁZAT ALAPJÁN

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	m	
S	62	33	33	90	90	55	93	93	22	74	27	79	68	62	74	87	74	40	79	40	62	48	93	87	87	87	74	27	27	63,5
C	50	90	61	66	92	87	22	98	26	74	74	32	61	50	44	78	70	96	70	61	66	92	22	8	90	50	81	96	64,5	
R	58	37	37	30	18	6	72	30	44	30	24	51	37	44	65	37	51	6	44	18	18	30	58	44	18	4	37	2	33,9	
I	31	82	86	35	40	74	55	19	82	35	70	60	60	90	31	45	65	55	50	60	99	86	78	86	78	82	70	82	63,7	
B	78	50	39	78	70	60	34	28	23	92	50	28	50	39	65	65	34	70	19	44	44	28	34	23	34	39	74	60	48,2	
L	20	2	23	4	0	8	20	6	73	2	31	40	20	11	23	2	11	8	31	3	4	3	11	35	0	40	4	8	15,4	

SUPPORT (TÁMOGATÁS): 63,5 %
CONFORMITY (ALKALMASZKODÁS): 64,5 %
RECOGNITION (ELISMERTSÉG : 33,9 %
INDEPENDENCE (FÜGGETLENSÉG): 63,7 %
BENEVOLENCE (JÓINDULAT): 48,2 %
LEADERSHIP (VEZETÉS): 15,4 %

ÁTLAGOS
ÁTLAGOS
ÁTLAGOS
ÁTLAGOS
ÁTLAGOS
ALACSONY

TÁMOGATÁS azonos elismertsége ($mI=63,7$ és $mS=63,5$) nem mond ellent egymásnak, mert a felnőtté válás kapujában a szuverenitási jog, a szabad döntés igényének megjelenése mellett a fiatalok még igénylik a pártfogolást, s az önalávető attitűd bátorítást vár ÁTLAGOS minősítéssel. A senkitől sem való függés már megfogalmazódik, de elvárják, hogy belátók legyenek velük. A JÓINDULAT struktúráján belüli stabil pozícióját $mB=48,2$ jelzi, középen elhelyezkedő nagyságrenddel és ÁTLAGOS rangsorolással. A segítőkészség, a jószándék a társ iránt, a továbbtanuláshoz szükséges egymásra való utaltságot hozta felszínre. Az emberséges jóakarat esetenként nagylelkűséggel párosul. Az ELISMERTSÉG előzőekhez képest alacsony százaléka ($mR=33,9$) és ennek megfelelő ÁTLAGOS besorolása arra hívja fel a figyelmet, hogy ezek a tanulók nem tartják fontosnak környezetük kitüntető figyelmét, s azt, hogy a velük interakcióban lévő személyek őket fontos embernek minősítsék. A sorban utolsó elemként a VEZETÉS található ($mL=15,4$) ALACSONY minősítésű bélyeggel. E tény arra világít rá, hogy a társas kapcsolatok értékrendjében náluk nincs megkülönböztetett helye a vezérszerepnek, a hatalomváagnak, hiszen kell, hogy a tanulók érezzék: igazi tekintélyt, sikeres érettségit, továbbtanulási esélyt csak kitartó munka eredményezhet.

A *gimnázium* 1 á n y tanulóinak létszáma 27 fő volt. Az ő besorolásukat a 7. táblázat alapján végeztük el.

Az ALKALMAZKODÁS majdnem ugyanazzal a százalékkal került a legkedvezőbbben értékelt pozícióba, mint a fiúknál. Az

7. táblázat.

A GIMNÁZIUMI LÁNYOK (27 FŐ) MINŐSÍTÉSE
%-ÉRTÉKEK TÁBLÁZAT ALAPJÁN

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	m	
S	88	53	30	14	68	75	75	75	61	45	75	30	53	75	53	61	37	37	75	75	75	75	53	53	19	45	75	45	56,2
C	68	94	68	79	40	74	11	19	35	46	74	83	79	91	94	79	51	83	62	68	68	74	74	98	19	11	51	62,7	
R	6	31	13	18	90	31	38	24	54	9	31	38	54	13	18	24	54	18	80	38	18	13	13	6	46	54	68	33,3	
I	65	74	84	65	44	78	84	90	65	81	44	50	60	55	21	26	92	81	44	16	26	50	50	21	87	94	38	58,7	
B	31	13	26	54	10	21	42	54	13	36	31	80	31	21	74	90	13	26	13	74	74	80	80	94	17	17	26	42,2	
L	30	9	42	42	48	6	30	9	66	55	30	3	9	24	13	6	18	18	24	18	24	13	13	13	61	24	61	26,2	

SUPPORT (TÁMOGATÁS): 56,2 %	ÁTLAGOS
CONFORMITY (ALKALMASZKODÁS): 62,7 %	ÁTLAGOS
RECOGNITION (ELISMERTSÉG): 33,3 %	ÁTLAGOS
INDEPENDENCE (FÜGGETLENSÉG): 58,7 %	ÁTLAGOS
BENEVOLENCE (JÓINDULAT): 42,2 %	ÁTLAGOS
LEADERSHIP (VEZETÉS): 26,2 %	ALACSONY

$mC=62,7$ eredmény ÁTLAGOS minősítést jelent. A körülményekhez formálódás képessége nem jelent kritika nélküli álláspontot, de a viszonylag gyors döntési készség biztosítja, hogy teljes felelősséggel elfogadják azt, amit számukra megfelelőnek tartanak. A FÜGGETLENSÉG és a TÁMOGATÁS megítélése jó megközelítéssel azonos szintű ($mI=58,7$ és $mS=56,2$), ami mindkét esetben ÁTLAGOS kategorizálást jelentett. Akkor, amikor e korosztály értékbeállítódásának megfelelően úgy érzi, hogy joga van a szabad döntéshez, ugyanakkor viselkedésében jelen van a nehezen barátkozó modor. Ám elhatározásaikban megerősítésre várnak, igényük merül fel az erkölcsi, a morális elismerésre, hiszen hiányzik még a pozitív értelmű, a felnőtteknél már jól nyomon követhető erélyesség. A JÓINDULAT csoporton belüli stabil helye megnyugtató ($mB=42,2$) ÁTLAGOS besorolással. A nagylelkű, kegyes viselkedés, megértő, s a bajban másokon segítő magatartást határoz meg. Az ELISMERTSÉG igénye még csupán csiráiban van jelen e korosztályú csoportnál, s az $mR=33,3$ eredmény ÁTLAGOS minősítést eredményezett. Még nem döntő számukra mások, irántuk tanúsított pozitív érzülete. Ez a százalék nagyságrendileg alig magasabb, mint az eggyel alacsonyabb minősítést eredményező kategória szélsőértéke. A VEZETÉS, mint faktor a lányoknál is alulértékelt, $mL=26,2$, s így a kategóriába sorolás is ALACSONY. E csoportra nem jellemző a hatalmi helyzet előnyben részesítése. Nem igyekeznek hatáskört szerezni, a hangadó vezérszerepet nem idealizálják. A prepubertás korra jellemző központba kerülési vágyon már túlléptek.

A minősítések összesítéséből kitűnik, hogy az egyes iskolatípusok tanulói milyen helyet foglalnak el a normatív csoporthoz képest. 17-18 éves fiatalokról lévén szó, biztató, hogy az összes besorolás (8. táblázat) figyelembevételével a közepesnek tekinthető minősítések 86,1 %-a átlagos, csak mintegy 13,9 %-a alacsony. Tehát tanulócsoportjaink helyzete megnyugtató a mértékül szolgáló csoporthoz képest.

Szembetűnő, hogy a VEZETÉS egy kivételtől eltekintve (szakközépiskola, lány) mindenütt alacsony kvalifikációjú. Ez azt mutatja, hogy középiskoláinkban a legidősebb növendékeknél sem jelent még értéket a hatalmi pozíció az interperszonális kapcsolatokban. A vezető szerep, a tekintély nem részesül megkülönböztetett figyelemben, ugyanakkor megtalálható az eredeti módon való gondolkodás, ami majdan segít átlépni a felnőttek világába. A fentiek nem jelentik az önbizalom hiányát, hiszen a tanulók nagyobb része továbbtanul, ehhez pedig komoly elhatározás szükségeltetik. A szakmunkások általában a szakmunkások szakközépiskolájában folytatják tanulmányaikat, a szakközépiskolások műszaki pályákon egyetemekre, főiskolákra készülnek, míg a gimnazisták a felsőoktatás csaknem minden szférájában megtalálhatók.

A táblázatból egyértelműen tükröződik az iskolához kötött értékorientált gondolkodás (III. sz. hipotézis), ami legjobban a gimnazista fiúk és lányok választásaiból derült ki, ahol a százalékos értékek nagyságrendjei mellett még a ranghelyek is teljesen azonosak. A másik két iskolatípusban az értékkörök pozíciója 1-2 hellyel térnek el csupán.

E fejezet értékelésénél már említést tettünk arról,

8. táblázat.

MINŐSÍTÉS ÖSSZESÍTŐ
USA, (n=1075 FÉRFI,
n=746 NŐ) STANDARD ALAPJÁN
(DIENES E.-SIMON P., BP., 1987)

	Szakmunkásképző		Szakközépiskola		Gimnázium	
	Férfi	Lány	Férfi	Lány	Férfi	Lány
S	61,4 % átlagos	60,9 % átlagos	63,9 % átlagos	53,4 % átlagos	63,5 % átlagos	56,2 % átlagos
C	68,4 % átlagos	62,2 % átlagos	59,0 % átlagos	55,9 % átlagos	64,5 % átlagos	62,7 % átlagos
R	36,9 % átlagos	38,8 % átlagos	38,2 % átlagos	33,0 % átlagos	33,9 % átlagos	33,3 % átlagos
I	53,0 % átlagos	63,0 % átlagos	61,0 % átlagos	68,3 % átlagos	63,7 % átlagos	58,7 % átlagos
B	57,8 % átlagos	32,2 % átlagos	49,5 % átlagos	36,1 % átlagos	48,2 % átlagos	42,2 % átlagos
L	14,7 % alacsony	24,4 % alacsony	20,6 % alacsony	33,1 % átlagos	15,4 % alacsony	26,2 % alacsony
n=20		n=27	n=28	n=34	n=28	n=27

hogy a képzés jellege mennyire domináns az értékek rétegződésében. A korábban vázoltak igazolni látszanak a IV. sz. hipotézist.

A szóródás, amit az I. sz. hipotézisben feltételeztünk, nem domináns a nemeket illetően.

Befejezve, de nem lezárva a gondolatsort, megállapítható, hogy fiataljainkra nem érvényes az a filozófikus gondolat, melynek értelmében a régi értékek elhalványodnak, s az újak pedig a hatalomra törő akarat elvéhez igazodnak.

Tanulóinknál az értékek rétegződése, összekapcsolódása, strukturálódása figyelhető meg.

3.2. A vizsgálati eredmények közötti különbségek a teljes mintára

3.2.1. A NEM és a GORDON-féle teszt FAKTORAI

E résznél mellőztük a pontszámok feltüntetését, hiszen erre már korábban kitértünk. Most csak az összefüggések, kapcsolatok vizsgálatát végeztük el, felhasználva a matematikai statisztika kínálta lehetőségeket, az egész csoportra nézve, a fiúk és a lányok viszonylatában.

Elvégezve a t-próbát (9. táblázat) a tesztre nemenként, az derült ki, hogy a faktorok kétharmad részénél szignifikáns különbség mutatható ki a fiúk és a lányok választásainál.

9. táblázat. t-PRÓBA, A GORDON TESZTRE NEMENKÉNT

	Fiúk		Lányok		t	Szignifikancia
	m	s	m	s		
GORDON 1	17,8	4,0	19,5	3,4	-2,918	*
GORDON 2	15,5	5,1	16,7	5,1	-1,542	
GORDON 3	10,6	3,5	10,2	3,6	0,638	
GORDON 4	22,1	5,8	19,5	5,2	3,003	*
GORDON 5	14,6	5,6	16,4	4,6	-2,259	*
GORDON 6	9,2	5,1	7,3	3,7	2,628	*

n=164

f=162

p<0,05

*: van szignifikáns különbség

Nem meglepő, hogy serdülőknél a lányok személyközi kapcsolataikban még jobban igénylik a támogatást ($t=-2,918$), aminek tömörebben kifejezett válaszaikban hangot is adnak. Már próbálgatják képességeiket több vonatkozásban, de tekteikhez még bátorítást várnak, ugyanis a gyöngéd vonzódás megerősítést igényel.

Az önállóságra való törekvés a fiúknál dominánsabb ($t=3,003$), amire a csoporton belüli legmagasabb átlaggal hívják fel a figyelmet. Ez alátámasztja azon sokéves tapasztalatunkat, amely értelmében a szabad döntésre jogosultság igénye mellett már megjelenik a szülői ház mikroközösségén túl a személyes külső kapcsolatok létrehozásának és biztosításának képessége.

A lányokra inkább jellemző gyöngédségre, fejlettebb empátiás képességekre utal Gordon 5 szignifikáns különbsége ($t=-2,259$). Ez a segítő jószándék kifejeződése a romantikus rajongáson túl már mintegy előjele a belátható távolságon, mezőn belül elhelyezkedő anyaság megnyilvánulásának. A kegyes nagylelkűség e korban sokkal inkább a lányokat jellemzi.

A hatalmi helyzet előnyben részesítése (G6) - bár a pozícióját tekintve alulértékelt - a fiúknál kap nagyobb hangsúlyt ($t=2,628$). Náluk a központba kerülési hajlam, az esetenként túlburjánzó önbizalom vetülete. A vágyak horde-reje a próbálkozás és a keresés fázisából táplálkozik. Jelen mérési eredmények igazolják az I. sz. hipotézist.

Semmi különös nincs abban, hogy a középiskolás kor végén, a társadalmi normák elfogadásával kapcsolatban a két

csoport csaknem azonos módon gondolkodik. A személyközi kapcsolatok terén a felelősségteljesség fontosságát ugyanúgy - hatásaiban és következményeiben megmutatkozóan - látják.

Az egyöntetűség még nyilvánvalóbb G3 esetében. Ebben az is kifejeződik, hogy a tekintély, a hírnév értékhierarchiájuknak még nem uralkodó eleme.

3.2.2. Az ISKOLATÍPUS és a GORDON-féle teszt FAKTORAI

A fentieket követően folytattuk a vizsgálatot az iskolatípusok, illetve a teszt egyes faktorai közötti összefüggések feltárásával. A t-próba eredményeit a 10. táblázat foglalja össze.

Az eredmények viszonylagos egyöntetűsége - melynek értelmében nincs szignifikáns különbség a számítással nyert adatok között - arra utal, hogy

- 1./ nincs döntő eltérés közép fokú intézményeink értékszámítását szolgáló funkciója és a megvalósítható nevelési célrendszerek között,
- 2./ valamint, hogy a faktorok olyan általános értékek gyűjtőhelyei, amelynek a megítélésében a fiatalok egységesek, hiszen fejlődéslélektanilag jó megközelítéssel azonos szinten állnak.

Ezen vizsgálat elvégzése után azt a feltételezést sikerült alátámasztani, hogy a társas viszonylatokban meglévő interperszonális értékek egy bizonyos korban, esetünkben ez 17-18 év, jelen van egy jól körvonalazható értékhierarchia, füg-

10. táblázat. t-PRÓBA, AZ ISKOLATÍPUS ÉS A GORDON TESZT FAKTORAI

	Szakmunkásképző (1)			Szakközépiskola (2)			Gimnázium (3)			t	Szignifikancia
	m	s		m	s		m	s			
GORDON 1	18,9	4,1		18,5	3,9		18,7	3,5		$t_{1,2}=0,488; t_{1,3}=0,304;$ $t_{2,3}= -0,214$	
GORDON 2	16,8	4,2		15,2	5,3		16,6	5,5		$t_{1,2}=1,675; t_{1,3}=0,195;$ $t_{2,3}= -1,373$	
GORDON 3	11,0	3,2		10,3	4,0		10,1	3,3		$t_{1,2}=0,908; t_{1,3}=1,292;$ $t_{2,3}=0,279$	
GORDON 4	19,7	5,4		21,4	5,9		20,7	5,4		$t_{1,2}= -1,504; t_{1,3}= -0,912;$ $t_{2,3}=0,643$	
GORDON 5	15,7	5,3		15,3	5,4		15,7	4,8		$t_{1,2}=0,409; t_{1,3}=0,059;$ $t_{2,3}= -0,385$	
GORDON 6	7,5	4,1		9,0	4,8		7,9	4,4		$t_{1,2}= -1,658; t_{1,3}= -0,456;$ $t_{2,3}=1,238$	

n=47

n=62

n=55

p<0,05

$f_{1,2}=107; f_{1,3}=100; f_{2,3}=115$

getlenül a tanulók más-más képzési, s ebből fakadóan eltérő követelmény szintjétől, ami a nevelési lehetőségeket is determinálhatja.

3.2.3. A TANULMÁNYI EREDMÉNY és a GORDON-féle teszt FAKTORAI

Mindezek után vizsgáltuk a tanulmányi eredmények egymáshoz viszonyított relációjában a feladatlap kitöltésével és kiértékelésével egyértelművé vált választások összefüggéseit.

Ehhez szükség volt az előmenetek /1/ - /5/ permutációjára, ami 10 lehetséges esetet eredményezett. E fejezetnél a 6 faktor tekintetében ez 60 vizsgálatot jelentett. Itt most a faktoronkénti összesítésekre szorítkozunk csupán.

Az előmeneteknél a már korábban ismertetett szimbólumokat használtuk.

A GORDON 1, TÁMOGATÁS /S/ esetében a t-próba minden esetben **nincs szignifikáns különbség-et** hozta eredményül.

A GORDON 2, ALKALMAZKODÁS /C/ t-próbája az előzőekkel teljesen megegyező **nincs szignifikáns különbség** eredményt hozta a permutáció mind a 10 esetében.

A GORDON 3, ELISMERTSÉG /R/-nél (11. táblázat) elvégzett t-próba a permutált előmenetek három esetében **szignifikáns különbség-et** jelzett. Ezek a /2/ és /3/ kapcsolatában $t=3,125$, /2/ - /4/ viszonylatában $t=2,650$ és /2/ - /5/ relációjába $t=2,195$

11. táblázat. t-PRÓBA, TANULMÁNYI EREDMÉNY - GORDON 3, ELISMERTSÉG

Tanulmányi eredmény	1			2			3			4			5		
	m	s		m	s		m	s		m	s		m	s	
	14,5	2,5		14,5	4,2		10,3	2,9		10,2	3,8		10,5	3,5	
1				6			54			85			17		
2	0,000						58			89			21		
3	1,975			3,125						137			69		f
4	1,587			2,650			0,178						100		
5	1,503			2,195			-0,202			-0,282					
	t														
	Szignifikancia														
	*: (3)<(2)														
	*: (4)<(2)														
	*: (5)<(2)														

n=164

*: van szignifikáns különbség

p<0,05

eredményekkel igazolták a megállapítást. E faktor elemzése külön figyelmet érdemel, mivel az egyetlen, ahol található olyan tanulmányi eredmény párosítás, amelynél a t-próba számítási különbséget regisztrált. Így a szóban forgó faktor kissé *klóg* a sorból, úgymond *devtánsan* viselkedik.

A GORDON 4, FÜGGETLENSÉG /I/ t-próbája teljes homogenitást mutat, minden lehetséges kapcsolat **nincs szignifikáns különbség-et** eredményezett.

A GORDON 5, JÓINDULAT /B/, a t-próba során a lehetséges esetek mindegyikében ugyanazt az eredményt hozta, nevezetesen, hogy a permutált kapcsolatokban **nincs szignifikáns különbség.**

A GORDON 6, VEZETÉS /L/, t-próba alapján nyert eredményei értelmében szintén **nincs szignifikáns különbség.**

A pszichológiai elemzés szempontjából fontosnak tartjuk, hogy a tanulmányi eredmény és a Gordon teszt faktorainak számításokkal nyert eredményeiből levonjuk a következtetést, amely szerint a tanulmányi eredmények a választásokat döntően nem befolyásolták.

A mélyreható analízis azt is bizonyította, hogy a G3 faktor esetében található olyan három kapcsolat, amelynél az eredmény különbséget regisztrál. Ez a lehetséges és előforduló esetszámok (60) mindössze 5 %-a.

Mégis mi lehet a magyarázata, hogy a faktorok megítélésénél éppen a GORDON 3, ELISMERTSÉG-nél mutatkoznak eltérések?

A 11. táblázat tanulmányozása során feltűnő, hogy az eltérő viszonyulások alkalmával mind a három esetben a gyengébb előmeneteleknél található a magasabb átlag ($m_2=14,5$; $m_3=10,3$; $m_4=10,2$; $m_5=10,5$).

Az e korban jelentkező tekintélyszükséglet a gyengébb tanulóknál ugyanúgy jelen van, mint a jobbaknál. A fiatalok érvényesülésüket a társadalmi elismertséggel kapcsolták össze. Mivel tanulmányaikban sikertelenek, óhatatlanul vágnak a megbecsülés magasabb szintjére. Véleményünk szerint választásaikban vágyaik tükröződnek. Az ő időszakuk az álmodozások kora, időnként vonzó szerepekbe élik bele magukat. Megkísérlik elfogadtatásukat, vagy annak bizonyos szintjét elérni interperszonális viszonyulásaikban.

Összességében a Gordon-féle teszt esetében a vizsgálatokat azért végeztük el, hogy rávilágíthassunk a változók együttjárásának relatív gyakoriságára.

Az áttekinthetőség kedvéért, a vizsgálatok sorrendjében, a kapcsolatok az alábbiak szerint alakultak:

1. / a NEM és a GORDON-féle teszt FAKTORAI

- a. / G1, TÁMOGATÁS /S/: van szignifikáns különbség,
- b. / G2, ALKALMAZKODÁS /C/: nincs szign. különbség,
- c. / G3, ELISMERTSÉG /R/: nincs szign. különbség,
- d. / G4, FÜGGETLENSÉG /I/: van szign. különbség,
- e. / G5, JÓINDULAT /B/: van szignifikáns különbség,
- f. / G6, VEZETÉS /L/: van szignifikáns különbség.

2. / az ISKOLATÍPUS és a GORDON-féle teszt FAKTORAI

nincs szignifikáns különbség.

3. / a TANULMÁNYI EREDMÉNY és a GORDON-féle teszt FAKTORAI

- a. / G1, TÁMOGATÁS /S/: nincs szign. különbség,**
- b. / G2, ALKALMAZKODÁS /C/: nincs szign. különbség,**
- c. / G3, ELISMERTSÉG /R/: csak a /2-3/, /2-4/ és a /2-5/ kapcsolatoknál van szign. különbség,**
- d. / G4, FÜGGETLENSÉG /I/: nincs szign. különbség,**
- e. / G5, JÓINDULAT /B/: nincs szign. különbség,**
- f. / G6, VEZETÉS /L/: nincs szign. különbség.**

A hipotézisek igazolására átfogóan a dolgozat végén tértünk ki.

Az iménti összesítő értékelés azért lényeges számunkra, hogy áttekinthetővé válják az interperszonális értékek működése a Gordon-féle tesztnél azért, hogy a következőkben a SUPER PRÓBA hasonló vizsgálatait után részletes elemzést végezhesünk.

E fejezet zárásaként összehasonlító elemzést más csoport eredményeivel külön nem végeztünk, hiszen erre a minősítések elkészítésekor alkalom nyílt. Alapul Dienes - Simon (Budapest, 1987) munkája szolgált az USA (n=1075 férfi, n=746 nő) standard vonatkozásában. Ebből kiderült, hogy középiskolás tanulóink személyközi viszonylatokban megnyilvánuló értékrendje a kontrollcsoportéhoz képest átlagos (8. táblázat), s csak a vezetés /L/ esetében található alacsony minősítés.

4. AZ INTERPERSZONÁLIS ÉRTÉKEK ÉS A MUNKAÉRTÉKEK KAPCSOLATA

4.1. A SUPER PRÓBA lényege, a feladatlap

D. E. Super először 1962-ben publikálta eljárását, amely önkítöltéses és kényszerválasztáson alapuló feladatlap formájában jelent meg. 1968/69-es második változatában a 15 értékkört 45 itemmel közelíti meg. Ezután kezdődtek meg hazánkban (1978) a Csepeli György és Somlai Péter által végzett kutatások, adaptálva azt a magyar viszonyokhoz.

Az így létrehozott 15 értékkör és értelmezése a 45 itemű feladatlap feldolgozásával válik egyértelművé (Szi-lágyi, 1987):

1. / SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS

- szüntelenül új, megoldatlan problémákba ütközik,
- új gondolatokkal találkozhat,
- szellemileg izgalmas munkát végezhet;

2. / ALTRUIZMUS

- másokon segíthet,
- jót tehet mások érdekében,
- más emberek javát szolgálja;

3. / ANYAGIAK

- sok pénzt kereshet,
- gondatlan életet biztosíthat,
- magas nyugdíjra számíthat;

4. / VÁLTOZATOSSÁG

- változatos munkát végezhet,
- nem kell mindig ugyanazt csinálnia,

- sokféle dolgot csinálhat;
- 5. / **FÜGGETLENSÉG**
 - szabadon dönthet saját területén,
 - önálló döntéseket hozhat,
 - munkájában nincs másoknak beleszólása;
- 6. / **PRESZTÍZS**
 - tekintélyt szerezhethet munkájával,
 - biztos lehet abban, hogy a munkájáért a többiek megbecsülik,
 - mások felnéznek rá;
- 7. / **ESZTÉTIKUM**
 - akár művész is lehet,
 - szebbé teheti a világot,
 - szépet teremthet;
- 8. / **TÁRSAS KAPCSOLATOK**
 - a többiek közé tartozik,
 - a munkatársai egyben a barátai is,
 - jól kijön munkatársaival;
- 9. / **JÁTÉKOSSÁG**
 - pillanatnyi kedve dönti el, hogy mit csináljon,
 - olyat is csinálhat, ami más szemében fölöslegesnek tűnik,
 - olykor játszhat is;
- 10. / **ÖNÉRVÉNYESÍTÉS**
 - megvalósíthatja önmagát,
 - személyes életstílusa érvényesülhet benne,
 - olyan életet élhet, amelyet legjobban szeret;

11. / HIERARCHIA

- a csoportban elfoglalt helyzetét teljesítménye alapján ítélik meg,
- az alá- és fölérendeltségi viszonyokon önmaga változtathat,
- a csoporton belüli rangsor a munkája során, a teljesítménye függvényében változhat;

12. / HUMÁN ÉRTÉKEK

- tehet valamit a társadalmi igazságosságért,
- sikerét vagy kudarcát csak a következő nemzedék dönti el,
- konfliktusokat is vállalni kell;

13. / MUNKATELJESÍTMÉNY

- nem beszélhet mellé, mert csak jó vagy rossz megoldások léteznek,
- objektíven lemérheti munkája eredményét,
- szüntelenül fejlesztheti, tökéletesítheti önmagát;

14. / IRÁNYÍTÁS

- másokat irányíthat,
- vezetői képességeire szükség lehet,
- mások munkáját is irányíthatja;

15. / KREATIVITÁS

- új elképzeléseket alakíthat ki,
- valami újat alkothat,
- új ötleteire mindig szükség van.

Az általunk vizsgált korosztály (17-18 év) Super terminológiája szerint a felfedezés stádiumában van. Ez szerinte a

15-24 éves intervallumba esik.

"A fiatal ekkor próbálja ki önmagát az iskolában, a szabadidőben és a részidős elfoglaltságokban, illetve gyakorolja az itt előforduló szerepeket, és ehhez fokozódó mértékben tudatosan viszonyul. Ugyanebben az időszakban ismerkedik meg a lehetséges szakmákkal. A felfedezés stádiumán belül Super megkülönböztet puhatolódzó fázist, átállási fázist és kipróbálási fázist. A személyiség ekkor a viselkedésnek és az önmagáról kialakult képnek a sikerességét próbálja ki" (Szilágyi, 1987).

A szerző, (D. E. Super) tanulmányának tömör összegzését az alábbi *tézis*-ekben koncentrálja:

- a. / az emberek különböznek egymástól képességeik, érdeklődési körük és személyiségük sajátos volta tekintetében;
- b. / ezeknek az ismertetőjegyeknek az alapján minden ember egy sor pályára alkalmas;
- c. / e pályák mindegyike képességek, érdeklődési körök és személyiségjellemzők jellegzetes struktúráját igénylik;
- d. / a pályával kapcsolatos preferenciák és kvalifikációk változnak az idők folyamán és a tapasztalatok alapján;
- e. / a különböző életstádiumok alatti fejlődés irányítható, és pedig egyrészt a képességek és érdeklődési körök beérési folyamatának megkönnyítésével, másrészt a valóság megismerésekor és az önfelfogás (elképzelés) alakulásakor nyújtott támogatással;

- f./ a szakmai fejlődés lényegében az önismeret kialakításából és megvalósításából áll, ami különböző kölcsönhatások eredménye, s amely a veleszületett adottságok, a különböző szerepek elsajátításának és gyakorlásának lehetősége, valamint a főlé- és mellérendelt személyek által történő értékelések között zajlik;
- g./ az egyéni és a társadalmi tényezők, valamint a saját elképzelés és a valóság közötti kompromisszumra jutás a szerepek kipróbálásának folyamata;
- h./ a munkával és az élettel való elégedettség attól függ, milyen mértékben talál az egyén lehetőséget képességeinek, érdeklődési körének, személyiségjellemzőinek és értékítéleteinek hasznosítására (Szilágyi, 1987).

A *feladatlap kiértékelése*-t nyilvánvalóan megelőzi annak kitöltése. Ez azon alapszik, hogy a munkával kapcsolatos állítások mellett meg kell jelölni a válaszadó személynek szempontjából való fontosságát. A pontozás az iskolában bevezetett skála szerint történik 1-5-ig. Ennek kapcsán a következő eligazító utasítás található a mérőlapon, amit mi szóban is megerősítettünk:

"...ha az adott állítást egyáltalán nem érzi fontosnak, akkor az utána következő négyzetbe írjon 1-es számjegyet.

Ha az állítást kicsit fontosnak érzi, akkor a négyzetbe írjon 2-es számjegyet.

Ha az állítást eléggé fontosnak érzi, akkor a négyzetbe írjon 3-as számjegyet.

Ha az állítást fontosnak érzi, akkor a négyzetbe írjon 4-es számjegyet.

És végül, ha az állítást nagyon fontosnak érzi, akkor 5-öst írjon a négyzetbe".

Az összesítés ÉRTÉKELŐ LAP-on történik, ahol a 45 item besorolása 15 faktorba történik, amely egy-egy értékkör. Ezek ranghelyei az összeszámlálás után derülnek ki, nevezetesen, hogy egy tanuló, egy osztály, egy iskolatípus fiataljai, valamint a fiúk és a lányok mit tartanak fontosnak, illetve kevésbé preferálnak.

4.1.1. A vizsgálat eredményeinek értékelése

A SUPER PRÓBA statisztikai jellemzőit a 12. táblázat foglalja össze.

A SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS a 164 tanuló együttes kezelése során a csoport többi faktorához képest alacsony átlaggal és normális relatív szórással ($CV=21,4$) tűnt ki. A szóródás terjedelme átlagos a struktúrán belül. Az eloszlás egymódusú, aszimmetrikus és kissé jobbra tolódott (7./a ábra, az ábrák a mellékletben találhatók). A 3. és a 4. értékközbe esik a legtöbb érték (7./b ábra).

E korban a fiatalokat aktív cselekvés, állandó próbálkozás jellemzi, kipróbálják erejüket, de a felnőtt társadalomba való belépés közvetlen közelében még nem idealizálják a szakadatlanul új problémákba ütközést. Sokkal inkább jellemzi még őket a virtus, mint a folyamatos problémamegoldás.

12. táblázat.

A SUPER PRÓBA STATISZTIKAI JELLEMZŐI

n=164

	Minimum pontérték	Maximum pontérték	Átlag m	Szórás s	Relatív szórás CV
SUPER 1	4 (1)	15 (5)	9,8	2,1	21,4
SUPER 2	3 (1)	15 (17)	11,8	2,2	18,6
SUPER 3	6 (3)	15 (24)	12,3	2,0	16,2
SUPER 4	5 (1)	15 (37)	12,6	1,9	15,1
SUPER 5	6 (2)	15 (18)	12,0	2,0	16,6
SUPER 6	4 (1)	15 (12)	11,9	2,0	16,8
SUPER 7	4 (1)	15 (4)	10,5	2,2	21,0
SUPER 8	4 (2)	15 (62)	13,5	1,9	14,1
SUPER 9	3 (4)	15 (2)	9,8	2,3	23,4
SUPER 10	7 (1)	15 (36)	13,0	1,7	13,1
SUPER 11	3 (1)	15 (12)	11,3	2,2	19,5
SUPER 12	3 (1)	14 (1)	8,3	1,8	21,7
SUPER 13	7 (2)	15 (5)	11,1	1,8	16,2
SUPER 14	3 (2)	15 (1)	9,1	2,3	25,3
SUPER 15	3 (1)	15 (24)	12,3	2,0	16,3

Az ALTRUIZMUS az előzőhöz képest magasabb átlaggal szerepel, s ez a maximum pontérték gyakoriságánál is kitűnt. A szórás mértéke normális, még a szóródás terjedelme az előzővel csaknem megegyező. Az eloszlás teljesen jobbra tolódott (8./a ábra). Az intervallumok értékei jobbra haladva fokozatosan emelkednek (8./b ábra). Az eloszlás egymódusú. A fiatalok áldozatkészsége a számadatokkal jól jellemezhető, s ezt az ábra szemléletessé is teszi. Már megjelenik a másokkal való azonosulás igénye, az érték és az erkölcs tisztelete. Ez azért nagyon fontos, mert a személyiségstruktúra, s annak fejlődése során jelentkező egyik legfontosabb ágens.

Az ANYAGIAK pontátlag a fenti két faktorhoz képest tovább nőtt ($m=12,3$), ami azért nem meglepő, mert a minta (164 fő) együttes kezelése során a szakmunkásképzősök ösztöndíjjal rendelkeznek, és a szakközépiskolások is találkoznak a konkrét finansiális problémákkal a gyakorlat során (pl. anyag, áru, termék). A szórás mértéke a közepes besorolás alsó határához közelít. Az eloszlás még S_2 -nél is jobban eltolódott, aszimmetrikus, egymódusú (9./a ábra), bár a hasonlóság nagy (9./b ábra), szintén az utolsó három értékközbe esik a legtöbb érték.

A VÁLTOZATOSSÁG-nak már majdnem alacsony a variációs együtthatója ($CV=15,1$), a ranghely az eddigi négy összetevő közül a legjobb. A magyarázat kézenfekvő, hiszen a serdülőkör végefelé a fiatalok monotóniatűrése gyengül, érzelmi életük dúsul, keresik azt a tevékenységi formát, ahol képességeiket leginkább kibontakoztathatják.

Az eloszlás szintén jobbra tolódott (10./a ábra). Itt is az

értékközök a magasabb pontszámokhoz kötődötten jobb oldali emelkedést mutatnak (10./b ábra), így az 5. intervallumban található a legtöbb érték, nagyságrendileg több mint 50 %-kal.

A FÜGGETLENSÉG paraméterei az előző faktorét jól megközelítően jelentek meg, ám a variációs koefficiens emelkedő nagyságrendje ellenére is közepes, csakúgy mint a faktor ranghelye a hierarchiában. Az eloszlás jobbra eltolódott, az értékek az átlag körül szóródnak (11./a ábra). Az értékközök kapott adataiból az tűnik ki, hogy a 4. és az 5. csaknem azonos nagyságrendű, itt a magasabban támogatott pontértékek dominálnak (11./b ábra).

A teljesített pontértékek mögött nyilvánvalóan az húzódik meg, hogy e korban már a tanulók vágnak a szabad döntés lehetőségére, az idegen befolyástól mentes munkavégzésre, de esetenként a magány, a döntési kényszer még zavaró lehet. Elvárják, hogy az alá- és a fölérendeltségi viszonyban a parancsolgatást a kérés, a megbízás váltsa fel. Egyre gyakrabban törekednek arra, hogy önmagukat hitelesen tudják elfogadtatni, igyekeznek megszabadulni a csökkent értékű érzéseiktől. Önálló munkájuk során döbbennek rá, hogy a sikeres munka örömforrás lehet.

A PRESZTÍZS szórásának értékei széles skálán helyezkednek el, s ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a serdülő fiatalok értelmezésében a különbözőségek is jelen vannak. A számtani középérték illeszkedik a sorba, vagyis e faktor megítélése nem jelentett felfogásbeli zavart. A relatív szórásérték ($CV=16,8$) közepes szórásnagyságra hívja fel a

figyelmet. Az eloszlás elnyúló (12./a ábra), enyhén emelkedő. Ezt a 12./b ábra is alátámasztja, a két utolsó értékköz kiemelkedő, meghatározó szerepe mellett.

A tanulók már érzik, hogy munkájukkal tekintélyt, befolyást szerezhetnek maguknak, s ez eredményezheti környezetük elismerését. Megjelenik az e korban már jellemző tekintélyszükséglet, vagyis érvényesülésüket a társadalmi elismertség személyes szintjével hozzák összefüggésbe.

Az ESZTÉTIKUM bimodális eloszlású (13./a ábra), a szóródás nagysága normális, a relatív szórás $CV=21,0$, de emelkedő tendenciát mutat. A 4. intervallum az értékek több mint 50 %-át tartalmazza (13./b ábra), a felvett értékek zömmel az átlag körül szóródnak.

A világ szebbé tételének igénye még nem domináns végzős középiskolásaink értékrendjében, amit az átlag a rendszerben elfoglalt helyével támaszt alá. 17-18. életévben új szín jelentkezik a pszichés struktúrában: vonzalom az irodalom, a költészet, a művészet iránt, megpróbálnak szépet alkotni, állandó keresés, kutatás jellemzi őket, ám ekkor még az ösztönösség jelentősebb, mint a tudatosság.

A TÁRSAS KAPCSOLATOK kitüntetett helyét a faktorstruktúrában egyrészt a legmagasabb átlag ($m=13,5$), valamint az alacsony variációs együttható ($CV=14,1$) is jellemzi, amely tükrözi a tanulók véleményeinek viszonylagos homogenitását. Az eloszlás a magasabb pontértékek felé, jobbra van eltolódva (14./a ábra). A maximális pontérték gyakorisága itt a legmagasabb (62), s így az 5. intervallum tartalmazza az értékek több mint 75 %-át (14./b ábra).

A vizsgált időszak az, amikor a fiatalok rendezik társaikhoz, szüleikhez, tanáraikhoz, munkatársaikhoz fűződő viszonyukat. Kiegyensúlyozottabbakká válnak, megpróbálnak harmonikusan illeszkedni a környezetükhöz. A barátság új értelmű érzelmi viszonyt eredményez, emelkedett érzést, empátias támaszt jelent. Átsegíti őket a konfliktusoktól sem mentes helyzeteken. Ekkor formálódik a személyközi kapcsolatok kialakításának és fenntartásának képessége környezetükkel, a fiatalok érzelmi egyensúlyra törekednek. Úgy formálják önmagukat, hogy társas viszonyulásaik során keletkező szituációkba bele tudják élni magukat. Érzelmi életük fejlődik, a társas kapcsolatok igazi barátsággá formálódhatnak.

A JÁTEKOSSÁG egymódusú, csaknem szimmetrikus eloszlású (15./a ábra). A fenti tényezőknél alacsonyabb átlaggal és nagyobb relatív szórással ($CV=23,4$) hívta fel magára a figyelmet, ami normálisnak tekinthető. A szóródás terjedelme is nagyobb. Az értékek széles skálán szóródnak. Az elmondottakat támasztja alá az a tény is, hogy a középső intervallumba tartozik a legtöbb érték (15./b ábra).

A tanulói vélemények megoszlását teszi érthetővé az a tény, hogy végzős középiskolásaink már nem gyerekek, de még nem is felnőttek. Az, hogy már nem tartoznak a gyerekek közé, egyúttal azt is jelenti, hogy az *én* kialakulása során már felfedezik önmagukat, önelemzésük során a külvilág felé fordulnak. Az aktív keresés időszakában a tudomány, a technika világa nyílik ki előttük. Az, hogy néha pillanatnyi hangulatuk dönt cselekedeteik felett, az életkoruk kísérő jelensége.

Az ÖNÉRVÉNYESÍTÉS második ranghelye ($m=13,0$), csak azoknak meglepő, akik a korosztályt felületesen ismerik, hiszen fiataljainknál a tudásszomj, a sikerélmény, az önmegvalósítás lehetősége igényként jelentkezik. Tantárgyaik iránti szeretetüket még leginkább tanáraik személyisége, rokonszenve determinálja. Pozitív beállítódásuk esetén munkájukat nagy intenzitás, szenvedély hatja át. A közvetett érdeklődés már a távolabbi célok mozgatója.

A magas átlag mellett a tényezők közül a legalacsonyabb a relatív szórás ($CV=13,1$). Az eloszlás jobbra van eltolódva (16./a ábra), egyenletes emelkedésű, aszimmetrikus. Az iméntieket hangsúlyozza (16./b ábra), hogy pusztán az utolsó három értékközhez tartoznak adatok.

A HIERARCHIA a csoporton belül közepesen támogatott ($m=11,3$), s ennek megfelelően normális a variációs együttható ($CV=19,5$) is. A szórás ($s=2,2$) a fiatalok véleményeinek differenciálódására utal. Az eloszlás elnyúlt (17./a ábra), egymódusú. Az adatok szétszórtak. Feltűnő, hogy a 4. intervallum tartalmazza az értékek több mint 50 %-át (17./b ábra).

A tanulók már tudják, hogy csoporthelyzetük legjobb megítélésének alapja a munka, de még nem adekvát a közösségen belüli pozíció mikéntje, ugyanis nem élhetnek mindig olyan életet, mint amelyet legjobban szeretnének. Egyre nagyobb súlyt kap az öntudatosság.

A HUMÁN ÉRTÉKEK eloszlása csaknem szimmetrikus (18./a ábra), amit a 18./b ábra is reprezentál. E faktor a tényezők legkevésbé támogatottja és ez a tény már önmagában is fi-

gyelmet érdemel. A relatív szórás ($CV=21,7$) normális, az eloszlás folytonos, csaknem szimmetrikus, harang alakú. A fiatalok koruknál fogva még alig érzik, hogy tehetnek valamit a társadalmi igazságért, csak kevesen merik vállalni a konfliktusok lehetőségét is.

A MUNKATELJESÍTMÉNY erősen jobbra tolódott eloszlású (19./a ábra), közepesen preferált ($m=11,1$) faktor. A szórás szűk, a relatív szórás ($CV=16,2$) alacsony. A 19./b ábrából kitűnik, hogy a 4. intervallum tartalmazza a legtöbb értéket. Az iméntiek arra nézve nyújtanak felvilágosítást, hogy a tanulói vélemények, a faktorra kapcsolatos megítélések eléggé egyöntetűek.

A tanulók munkáinak objektív mérhetősége alapvető feltétele a motivációnak, ami minden tevékenységnél a külső hatások és a belső késztetés szintéziseként van jelen. Ez már magában rejti a fejleszthetőség feltételeit is.

Az IRÁNYÍTÁS csoporton belüli gyenge ranghelye, feltűnően alacsony átlaggal ($m=9,1$) és magas variációs együtthatóval ($CV=25,3$) - egyetlen a faktorok közül - hívta fel magára a figyelmet. Az eloszlás ferde (20./a ábra), az adatok szétszórtak. A 20./b ábráról leolvasható, hogy mind az öt intervallum tartalmaz adatokat.

Talán nem meglepő, ha végzős középiskolásaink vezetői képességekkel még nem rendelkeznek, ilyen pozícióra még nem is vágnak. Már érdeklődnek a társadalmi problémák iránt, de még saját életstílusuk kialakulásának időszakában járnak.

A KREATIVITÁS ugyan a tizenötödik összetevő a sorban, de a csoportbeli pozíciója igen jó ($m=12,3$), amihez egy

normális variációs koefficiens ($CV=16,3$) tartozik. Az eloszlás erősen jobbra tolódott (21./a ábra), ám minden értékhez tartoznak adatok (21./b ábra), amelyek a magasabb pontérték irányába növekvő tendenciát mutatnak. Az eloszlás aszimmetrikus.

A faktor kedvező megítélése nem meglepő, mert a fiatalok e korban formálják kreatív életstílusukat, felfedezik saját erejük alkotó képességeit. Az állandó keresés, kutatás, tenniakarás a jó értelemben vett virtus jellemzői. Állandóan szerkesztenek, barkácsolnak, *alkotnak*, s ezáltal formálják környezetüket, s e folyamat közben maguk is változnak. Miközben azon töprengenek, hogy milyen területen adhatnak többet a közösségnek, aközben rádöbbenek, hogy az alkotó munka számukra felértékelődött. Kutató, alkotó szenvedélyük, mint intellektuális érzelem nyilvánul meg, s ez nagy teljesítményekre készíten. Már képesek összefüggésekben, rendszerben gondolkodni.

Összegzésként elmondható, hogy a TÁRSAS KAPCSOLATOK magas elismertségi szintje a végzős középiskolásoknál teljesen evidens, ugyanis e korosztály olyan személyközi értékeket tüntetett ki, amely nélkül a fejlődés torz irányt venne. Az irányadó csoport mindig egyfajta megmérettetés a személyiség számára. Ezt Mérei Ferenc "Társ és csoport" (Budapest, 1989) című munkájában gyönyörűen kifejti. Ez idő tájt már képesek az alkalmazkodásra, az azonosulásra, impulzusaik gátlás alá helyezésére, indulataikat a tudatlanságba tudják szorítani. Erkölcsi tartásuk formálódik, s a szerepszerű viselkedésükben már tiszteletreméltó elhatározá-

sokkal közelítik meg eszményeik magatartását. Ez az időszak nagy segítség a jellem fejlődéséhez, ám nem elhanyagolható erősítő tényező a környezet méltányolása. A személyközi viszonyok erősítik az egyén biztonságérzetét. Megvédik az *én*-t a külvilág szorongást kiváltó kritikájától. Töreksenek a másokkal való hatékony együttélésre, egyben mód nyílik belső pszichés szükségleteik kielégítésére is. Ekkor alakulnak ki a társas kapcsolódás személyes, etikai és lelkiismereti készségei. Fejlődő szociabilitásuk révén egyre érzékenyebbé válnak a közösségi normák iránt. Elvállalt szerepeiket a társas környezet megerősítésére és biztosítására használják, hiszen a természetes hajlamok kifejeződése az *ember-nél, hogy társas lény.*

Meglepő viszont a HUMÁN ÉRTÉKEK igen alacsony preferáltsági szintje, hiszen e gyerekek a felnőttek világába való belépés küszöbén állnak, s nagyobb hányaduk a gyakorlati életben keresi boldogulásának lehetőségét.

A JÁTEKOSSÁG (m=9,8) *m á r n e m* az IRÁNYÍTÁS (m=9,1) - a feltételezett vezetői képességek -, *m é g n e m* tartoznak fiataljaink előtérbe helyezett értékei közé.

4.2. A mérési eredmények közötti különbségek a teljes mintára

4.2.1. A NEM és a SUPER-féle teszt FAKTORAI

E helyütt a tanulói értékelésnél kapott választások kapcsolatát kerestük.

A 13. táblázat jól áttekinthetővé teszi az összefüggéseket, illetve az egyes faktorok segédváltozóit.

Véleményazonosság mutatható ki a tanulóknak az anyagiakhoz való viszonyulásában, hiszen karnyújtásnyira vannak attól az időszaktól, amikor önállóan kell saját sorsukat intézni. A javak biztosította gondtalan élet romantikával összekapcsolt ideája vonzó fiataljaink körében, amit a lányoknál jelölt dominancia nyomatékosít.

Hasonló vélekedés fogalmazódott meg a változatos munkavégzést illetően is, amit a t-próba pozitív eredményével, a fiúk erősebb vágyával juttat kifejezésre. Egyértelmű magyarázat adható, mert a nagykorúság közvetlen közelében a fiatalok, nemekre való tekintet nélkül, elutasítják az egyhangúságot, vonakodnak a rutinszerű, folyamatosan ismétlődő feladatoktól, igénylik annak lehetőségét, hogy ne mindig ugyanazt csinálják munkavégzésük során. A próbálkozások és a kutatások fázisában csökken a szubjektum monotóniatűrése, egyre inkább részesítik előnyben a fantáziadús alkotó tevékenységet.

A környező világ, a mikrokörnyezet szebbétételének igénye - ha rangjához mértén alulértékelt is, de - egyöntetű véleményt tükröz, minimális különbséggel a lányok javára. A csíráiban már jelentkező érettebb viselkedést az esztétikai elsajátítás csak követni képes még.

Az önkibontakoztathatóság, az önmegvalósíthatóság igénye a lányoknál kissé erőteljesebben jelentkezett, ám

	Fiúk		Lányok		t	Szignifikancia
	m	s	m	s		
SUPER 1	10,2	2,4	9,4	1,7	2,373	*
SUPER 2	11,0	2,3	12,5	1,8	-4,616	*
SUPER 3	12,0	2,0	12,5	2,0	-1,664	
SUPER 4	12,8	1,9	12,3	1,9	1,748	
SUPER 5	12,6	1,9	11,7	2,0	2,469	*
SUPER 6	11,6	2,0	12,3	2,0	-2,169	*
SUPER 7	10,5	2,3	10,6	2,1	-0,414	
SUPER 8	12,9	2,3	14,0	1,3	-3,813	*
SUPER 9	9,4	2,0	8,7	2,5	2,051	*
SUPER 10	12,7	1,8	13,2	1,6	-1,532	
SUPER 11	10,6	2,3	12,0	2,0	-4,090	*
SUPER 12	8,6	1,8	8,0	1,9	2,255	*
SUPER 13	11,2	1,8	11,1	1,7	0,353	
SUPER 14	9,2	2,5	9,0	2,0	0,618	
SUPER 15	12,1	2,2	12,5	1,7	-1,042	

n=164

f=162

*: van szignifikáns különbség különbség

p<0,05

mindez nem fogalmazódott meg dominánsan a nemek relációjában, hiszen a választások során kialakult értékhierarchiájukban alig mutatható ki differencia.

A munka objektív mérhetőségének igénye egyöntetűsége utal ($t=0,353$), hasonlóan a vezetői képességek megítélését illetően ($t=0,618$), hiszen e korban a mások irányíthatósága, mint érték még nem vonzó. Erre utal az alacsony preferált-sági szint is.

Az új elképzelések megvalósíthatóságainak elvárásai nem mutatnak nagy értékrendbeli különbözőségeket, s a ranghely egyfajta kreatív értékstílus iránti szükségletre utal. A fiatalok alkotóerejének dominanciája mindkét nemnél erős alátámasztást kapott.

Legnagyobb differencia az értékeket hordozó faktor támogatottságában a másokon való önzetlen segítség ($t=-4,616$) esetében mutatkozott, a lányoknál előnyösebb pozícióba való feltüntetéssel, ami esetükben a társas viszonyulások etikai megítélésének fejlettségére utal. Ez rámutat a lelki viszonyulások igényére is. Tanuló lányainknál a gyengéd szeretet, a másokkal való azonosulás komoly értéket képvisel.

Hasonlóan nagy a különbség ($t=-4,090$) az elvégzett munka alapján való csoportpozíciók megítélése esetében is. Ezt a tényezőt ugyancsak a lányok ítélték rangosabbnak, kifejezésre juttatva az alkotó munka becsületét. Túl a virtus motiválta időszakon, az előnyösebb helyzetben való részesítés már távlati célokat jelöl.

Akkor, amikor az interperszonális viszonyulásokat 17-18 éves korban a másokhoz való erős kötődés hatja át, megjele-

nik a társnak, a barátnak való imponálás igénye, nem meglepő, hogy a lányoknál jelentősen kedvezőbb értékelést kap e faktor ($t=-3,813$), de mindkét esetben kitüntetett ranghellyel ($m=12,9$, illetve $m=14,0$). Problémaérzékenységüknek köszönhetően egyre fogékonyabbá válnak a környezetük képviselte normák iránt.

A társakhoz való kötődés igénye korukban eltérő módon jelenik meg. A fiúknál kedvező ranghellyel mutatkozik a szabad döntés lehetősége, amit a számított érték is megerősít ($t=2,469$). Megfogalmazódik az az igény, hogy munkájukat önállóan végezhessek. Ez teljességgel összhangban van a szellemileg jelentős, izgalmas munka végzésének lehetőségével ($t=2,373$).

A társadalmi igazságosságért tenniakaró fiúk ($t=2,255$) még konfrontálódni is hajlandók, míg a lányoknál inkább a másokkal, azok nézeteivel való azonosulás dominál. Mindkét részről megfogalmazódik a hovatartozás igénye, ugyanis ez a személyközi viszonyulások iránytűje lehet.

A munkával való tekintély megszerezhetősége ($t=-2,169$) és a könnyed munkavégzés ($t=2,051$) óhaja nem utal kardinális megítélésbeli különbségekre, itt inkább a nembeli véleményalkotás eltérősége érdemel figyelmet.

Az értékválasztások eredményei érdekes asszociációra adnak alkalmat. Nevezetesen arról van szó, hogy mind a GORDON, mind pedig a SUPER teszteknel érdemes megvizsgálni azokat a faktorokat, amelyek mindkét esetben azonos értéket feltételeznek.

A GORDON 4, FÜGGETLENSÉG t -próbája alapján végzett

vizsgálat ($t=3,003$), valamint a SUPER 5, FÜGGETLENSÉG hasonlító próbája ($t=2,469$) eredményeket hozta. Jelen esetben mindkét minősítés alátámasztja a vélemények különbözőségeit.

A GORDON 5, JÓINDULAT t-próba eredménye ($t=2,259$) és a SUPER 2, ALTRUIZMUS ugyanazon vizsgálat eredménye ($t=4,616$) mutatja a nemek eltérő megítélését.

A GORDON 1, TÁMOGATÁS t-próbája $t=2,918$ eredményt hozta, s ha megnézzük a SUPER 1, SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS t-próba eredményét ($t=2,373$), azt látjuk, hogy mindkét esetben a vélemények differenciálódtak a nemeket illetően.

A fenti analízis arra szolgál bizonyítékkul, hogy ha az interperszonális értékeket a társas viszonylatokban, illetve a munkaértékek vizsgálata kapcsán elemezzük, az azonos értékeket feltételező faktorok között egyfajta párhuzam figyelhető meg, amit a számítások alá is támasztanak.

Az is jól körvonalazódik, hogy az általunk vizsgált végzős középiskolás csoport már egy jól körvonalazott, kialakult, az interperszonális viszonylatokban autonómnak minősíthető értékrenddel rendelkezik.

A táblázatból leolvasható szignifikáns különbségek igazolják az I. sz. hipotézist a nemek vonatkozásában.

4.2.2. Az ISKOLATÍPUS és a SUPER-féle teszt FAKTORAI

A minta, illetve annak megoszlása tökéletesen megegyezik az előző mérésével (GORDON).

Jelen esetben is a már korábban ismertetett, a progra-

mozás során alkalmazott szimbólumokat használtuk, vagyis szakmunkásképző /1/, szakközépiskola /2/ és gimnázium /3/.

Az áttekinthetőség kedvéért, valamint a kapcsolatok adekvát értelmezése végett készítettük el a 14. táblázatot. Ennek értelmezése azért fontos, mert a NEM-ektől függetlenül, az ISKOLATÍPUS-okhoz kötötten vizsgáltuk meg az értékek választását.

A χ^2 -próba számításainak elvégzésével a három iskolatípus együtt vizsgálható. Egyaránt található szignifikáns, illetve van szignifikáns különbség minősítés is. Ez alátámasztja az I. és III. sz. hipotéziseket. Az utóbbi összefüggés jól nyomonkövethető a SUPER 1, SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS-nél. A meglévő különbségek jelzik a három iskolatípus képzési céljából adódó differenciákat, hiszen szakmunkásképzős tanulók az effektív munkára, a szakközépiskolások részben konkrét gyakorlati feladatokra, részben pedig továbbtanulásra, míg a gimnazisták főleg ez utóbbira készülnek. Így más és más a szellemi ösztönzés motivációs rendszere is, mivel a belső szükségletek és a külső késztetés egysége meghatározott.

Ugyanezt az eredményt hozta a SUPER 5, FÜGGETLENSÉG is. Az eredményt értelmezve teljesen egyértelmű választ kaptunk, ugyanis a munka során jelentkező személyközi kapcsolatok nyilvánvalóan másképpen jelennek meg a képzési céltól függően, ugyanis a szakmunkásképzőben az elmélet és a gyakorlat aránya megegyezik. A szakközépiskolában az elmélet a gyakorlat négyszerese, míg a gimnáziumi anyag az elméletre épül. Az ipari tanulók nap mint nap találkoznak az üzemekben az effektív munkát végző dolgozókkal. A szakközépiskolások

14. táblázat.

KHI-NÉGYZET PRÓBA A SUPER TESZTRE ISKOLÁNKÉNT

	Szakmunkásképző		Szakközépiskola		Gimnázium		f	χ ²	Szignifikancia
	m	s	m	s	m	s			
SUPER 1	8,6	1,8	10,7	2,0	9,8	2,0	22	60,361	*
SUPER 2	11,2	1,9	11,8	2,2	12,3	2,3	20	18,354	
SUPER 3	12,9	1,8	12,1	2,1	12,0	2,0	18	17,260	
SUPER 4	12,9	1,7	12,6	1,7	12,2	2,2	16	17,768	
SUPER 5	11,4	2,1	12,0	1,8	12,5	2,0	20	38,905	*
SUPER 6	12,0	1,9	11,6	1,9	12,2	2,2	20	27,471	
SUPER 7	10,4	2,2	10,5	2,0	10,7	2,3	20	20,514	
SUPER 8	13,5	1,9	13,5	1,5	13,3	2,2	16	11,111	
SUPER 9	8,7	2,7	9,3	2,1	9,0	2,2	24	22,400	
SUPER 10	12,2	2,1	13,2	1,4	13,4	1,4	16	25,386	
SUPER 11	11,7	1,9	10,7	2,0	11,7	2,5	22	31,152	
SUPER 12	8,4	1,7	8,0	1,8	8,4	1,9	22	28,047	
SUPER 13	11,0	1,5	11,1	1,7	11,2	1,9	16	19,193	
SUPER 14	8,5	2,3	9,3	2,1	9,3	2,2	24	32,385	
SUPER 15	11,8	2,0	12,4	1,9	12,6	2,0	18	18,677	
n=47			n=62			n=55			

p<0,05

*: van szignifikáns különbség

főleg a termelési gyakorlataik során, míg a gimnazisták csak a szüleik révén ismerhetik meg az értéket teremtő munka kapcsolatokban is kifejeződő pszichés háttérét. Így a fentiek elégséges alapot szolgáltathatnak a másoktól független végezhető munka értelmezésbeli különbözőségeire.

A táblázatból az is kitűnik, hogy a szakmunkásképzőben a legpreferáltabb faktor a SUPER 8, TÁRSAS KAPCSOLATOK, a legkedvezőtlenebb pozícióban a SUPER 12, HUMÁN ÉRTÉKEK található.

A szakközépiskolában első helyen ugyancsak a SUPER 8, TÁRSAS KAPCSOLATOK áll, alig mögötte elmaradva a SUPER 10, ÖNÉRVÉNYESÍTÉS. Utolsó helyen áll itt is a SUPER 12, HUMÁN ÉRTÉKEK. A két iskolatípus tanulóinak a faktorokra vonatkozó - munkaértékeket tükröző - teljesen megegyező ranghelye nem meglepő, hiszen a konkrét munka mint termelési tényező csak náluk jelentkezik. A nagyüzemi termelés során megnyilvánuló emberi kapcsolatok fontosságát a társadalmi munkamegosztás kapcsán jelentkező egymásrautaltságot teljesen azonos módon értelmezik ($m=13,5$; $m=13,5$).

A gimnáziumban már a SUPER 10, ÖNÉRVÉNYESÍTÉS megelőzi a SUPER 8, TÁRSAS KAPCSOLATOK-at, ami a statisztikai paraméterekből is kitűnik. A legkevesbé megkülönböztetett helyen e helyütt is a SUPER 12, HUMÁN ÉRTÉKEK foglal helyet. A továbbtanulásra felkészítő gimnáziumi tanulóknál értelemszerűen erőteljesebben jelentkezik az önmegvalósíthatóság iránti vágy, hiszen továbbtanulási célként azt a pályát jelölik meg, amelybe képességeiket leginkább kibontakoztathatják, s amely készségekre a középiskolai tanulmányaik so-

rán fény derült. A sikerorientáltság, a pályának való optimális megfelelés az e korban gyakran jelentkező álmodozásokba való meneküléssel magyarázható, ugyanakkor készülnek a személyiségüknek legkedvezőbb élethivatásra.

A fentieket végiggondolva érdekes következtetéseket vonhatunk le:

- a TÁRSAS KAPCSOLATOK kedvezően értékelt ranghelye, mint azt már a korábbiakban is említettük, teljesen érthető mindhárom iskolatípusnál. Ilyenkor érdemes felidézni E. Aronson "A társas lény" című munkáját. Tanulóinknál, a középiskolákban jelentős a csoportba verődési hajlam, működik a *to belong to* szindróma, a többiek közé tartozás igen erős vágya;
- a HUMÁN ÉRTÉKEK előnytelen pozíciója mindenképpen meglepő e szemszögből vizsgálva is. Míg a műszaki iskolákban (szakmunkásképző, szakközépiskola) némileg elfogadható, a gimnáziumban a reáliák előretörését (rohamos technikai fejlődés, számítógép, tudományos-technikai forradalom...) jelzi;
- megfigyelhető még egy igen érdekes tendencia, nevezetesen arról van szó, hogy ahogyan változik az egyes iskolatípusok képzési célja a továbbtanulás irányában, úgy *javul* a SUPER 10, ÖNÉRVÉNYESÍTÉS pozíciója :
/1/: m=12,2, /2/: m=13,2, /3/: m=13,4.

Ezek után készítettük el a *t-próba alapján az egyes iskolatípusok párosításában az összefüggések elemzését*, amiben a 15. táblázat volt segítségünkre.

Elvégezve az eredmények analízisét, megvizsgálva az

15. táblázat.

t-PRÓBA, A SUPER TESZTRE ISKOLÁNKÉNT

	Szakmunkásképző (1)		Szakközépiskola (2)		Gimnázium (3)		t	Szignifikancia
	m	s	m	s	m	s		
S 1	8,6	1,8	10,7	2,0	9,8	2,0	$t_{1,2} = -5,504; t_{1,3} = -3,126; t_{2,3} = 2,334$	*:(1)<(2,3); (3)<(2)
S 2	11,2	1,9	11,8	2,2	12,3	2,3	$t_{1,2} = -1,315; t_{1,3} = -2,473; t_{2,3} = -1,217$	*:(1)<(3)
S 3	12,9	1,8	12,1	2,1	12,0	2,0	$t_{1,2} = 2,187; t_{1,3} = 2,387; t_{2,3} = 0,236$	*:(2,3)<(1)
S 4	12,9	1,7	12,6	1,7	12,2	2,2	$t_{1,2} = 0,711; t_{1,3} = 1,656; t_{2,3} = 1,184$	
S 5	11,4	2,1	12,0	1,8	12,5	2,0	$t_{1,2} = -1,627; t_{1,3} = -2,542; t_{2,3} = -1,245$	*:(1)<(3)
S 6	12,0	1,9	11,6	1,9	12,2	2,2	$t_{1,2} = 0,958; t_{1,3} = -0,541; t_{2,3} = -1,502$	
S 7	10,4	2,2	10,5	2,0	10,7	2,3	$t_{1,2} = -0,330; t_{1,3} = -0,729; t_{2,3} = -0,477$	
S 8	13,5	1,9	13,5	1,5	13,3	2,2	$t_{1,2} = 0,092; t_{1,3} = 0,595; t_{2,3} = 0,616$	
S 9	8,7	2,7	9,3	2,1	8,0	2,2	$t_{1,2} = -1,342; t_{1,3} = 0,696; t_{2,3} = 0,687$	
S 10	12,2	2,1	13,2	1,4	13,4	1,4	$t_{1,2} = -2,621; t_{1,3} = -3,031; t_{2,3} = -0,721$	*:(1)<(2,3)
S 11	11,7	1,9	10,7	2,0	11,7	2,5	$t_{1,2} = 2,638; t_{1,3} = 0,123; t_{2,3} = -2,261$	*:(2)<(1,3)
S 12	8,4	1,7	8,0	1,8	8,4	1,9	$t_{1,2} = 1,086; t_{1,3} = 0,060; t_{2,3} = -1,142$	
S 13	11,0	1,5	11,1	1,7	11,2	1,9	$t_{1,2} = -0,228; t_{1,3} = -0,566; t_{2,3} = -0,367$	
S 14	8,5	2,3	9,3	2,1	9,3	2,2	$t_{1,2} = -1,791; t_{1,3} = -1,876; t_{2,3} = 0,182$	
S 15	11,8	2,0	12,4	1,9	12,6	2,0	$t_{1,2} = -1,360; t_{1,3} = -1,890; t_{2,3} = -0,367$	

n=47

n=62

n=55

p<0,05

$f_{1,2}=107; f_{1,3}=100; f_{2,3}=115$

*, van szignifikáns különbség

egyes iskolatípusok kapcsolatából eredő összefüggéseket, nyomban leolvasható, hogy a SUPER 1, SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS egyetlen kapcsolatban sem /1-2; 1-3; 2-3/ hozott véleményazonosságot, ami egyben azt is jelöli, hogy a *nem*-ektől függetlenül az értékek iskolatípusonként differenciálódnak. Ez alátámasztja az I. és a III. sz. hipotézisekben megfogalmazottakat. A számítás visszaigazolta azt, amit már korábban fejtegettünk, az iskoláknak kitűzött és megvalósítandó céljaikkal kapcsolatban.

A SUPER 2, ALTRUIZMUS esetében az /1-3/ kapcsolat szignifikáns különbséget jelzett, ami azért érthető, mert a megvalósítandó feladatot illetően ez a két típusú iskola áll legtávolabb egymástól, hiszen a gimnáziumban nincs gyakorlati foglalkozás, ami a munkaértékek megítélésénél döntő fontosságú. Így nem meglepő, hogy a másokon való önzetlen segítség, mint érték, eltérő értelmezést nyert.

A SUPER 3, ANYAGIAK-nál az /1-2/, illetve az /1-3/ párosításokban született különböző megítélés, aminek ismételten teljesen ésszerű magyarázata van. Ezek a párosítások a szakmukásképző-szakközépiskola, valamint a szakmukásképző-gimnázium társítása. Tény, hogy a szakmukásképzőkben van ösztöndíj, míg a másik két intézményben nincs. A szakmukástanulók a saját megszerzett anyagi javaikkal önállóan gazdálkodnak (tízórai, disco, mozi stb.), míg a másik két esetben ezek a kiadások a családi költségvetést terhelik. Így teljesen természetes, hogy az anyagiakhoz való kezdetleges viszonyuk a tanulóknak más és más.

A SUPER 5, FÜGGETLENSÉG /1-3/ relációjában véleménykü-

lönbséget regisztrál. A számítás alátámasztja azt a körülményt, hogy a szakmunkásképzőkben a termelési gyakorlat a vállalatoknál folyik, 50-50 %-ban az elmélet és a gyakorlat arányainak megfelelően. A szakközépiskolában ez 80 % illetve 20 %. A gimnáziumban a hagyományos értelemben nincs termelési gyakorlat. Ha az iskolákhoz való tartozás tükrében vizsgáljuk az értékválasztásokat, úgy nem meglepő, hogy a legnagyobb különbség e két iskolatípus tanulóinál jelentkezett.

A SUPER 10, ÖNÉRVÉNYESÍTÉS-nél az /1-2/, illetve az /1-3/ viszonyításoknál jelentkezett differencia az értékek preferálása során. E helyütt csak megerősítést nyert a szakmunkástanulóknak, a részben továbbtanulásra (szakközépiskola), illetve továbbtanulásra (gimnázium) előkészítő iskolák tanulóihoz viszonyított értékválasztásaikban meglévő különbségek.

A SUPER 11, HIERARCHIA faktornál az /1-3/ kapcsolatban nincs szignifikáns különbség. Ez első látásra elgondolkodtató. Ám a faktor egyik kitétele, hogy *a csoportban elfoglalt helyzetét teljesítmény alapján ítélik meg*. Az effektív fizikai munkát végző szakmunkástanulóknál ez kézenfekvő. De mi a helyzet a gimnazistákkal? A hallatlan energiát felemésztő felvételre való felkészülés után nyilvánvaló, hogy kontraszelekció mentes megmérettetésre vágnak, azaz teljesítményük szerinti elbírálásra.

Elvégeztük itt is a GORDON és a SUPER tesztek közel azonos értékstruktúrát feltételező faktorainak összehasonlítását a t-próba alapján. Ennek kapcsán az alábbi meglepő

eredmények követhetők nyomon:

- 1./ a GORDON 4, FÜGGETLENSÉG az /1-2; 1-3 és 2-3/ kapcsolataiban nincs domináns különbség, míg a SUPER 5, FÜGGETLENSÉG-nél /1-3/ esetében a véleménykülönbségek kimutathatók;
- 2./ a GORDON 5, JÓINDULAT faktor /1-2; 1-3 és 2-3/ viszonyításaiban nincs lényeges véleménykülönbség, de a SUPER 2, ALTRUIZMUS /1-3/-at vizsgálva az eredmény azt bizonyította, hogy a különbség szignifikáns;
- 3./ a GORDON 1, TÁMOGATÁS /1-2; 1-3 és 2-3/ eseteiben a számítás nem jelez lényeges különbséget, ám a SUPER 1, SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS /1-2/-nél $t=-5,504$, /1-3/-nál $t=-3,126$ és /2-3/-nál $t=2,334$ számítással nyert eredményei szignifikáns különbségekről tanúskodnak.

A fenti elemzés teljes mértékben alátámasztja a III. sz. hipotézisben feltételezetteket, amely arra világít rá, hogy az értékrendek kialakulása, struktúrálódása iskolákhoz kötötten jelenik meg.

Összegzésként az eddigi tapasztalatok (számítási eredményekkel alátámasztva) megvonhatók:

- a./ az interperszonális értékek a társas kapcsolatokban, illetve a munkaértékekénél (GORDON, SUPER), az azonos értékrendet valószínűsítő faktoroknál a *nem*-ek vonatkozásában *párhuzam* mutatható ki;
- b./ ha eltekintünk a nemektől, *iskolatípus*-onkénti *differeenciálódás*-nak lehetünk tanúi, vagyis az értékek iskolákhoz, intézményekhez kötődnek.

4.2.3. A TANULMÁNYI EREDMÉNY és a SUPER-féle teszt FAKTORAI

Most a TANULMÁNYI EREDMÉNY viszonyát tettük a kutatás tárgyává a SUPER-féle teszt egyes faktorainak viszonyításában a t-próba alapján.

Az áttekinthetőség megkönnyítésére készítettük el a 16. táblázatot.

Vizsgálva az eredményeket megállapítható, hogy a SUPER 1, SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS esetében, a kombinatorika lehetőségeit szem előtt tartva pusztán két vonatkozásban /3-4/, ($t=-3,736$), valamint /3-5/ kapcsolatában $t=-3,174$, született lényeges, domináns különbség.

A további faktorok vizsgálatánál csak azok bemutatására szorítkoztunk, amelyeknél eredményként az együttjárás relatív gyakorisága szignifikáns különbséget jelölt.

A SUPER 2, ALTRUIZMUS a lehetséges esetszámok figyelembevételével minden kapcsolatában a tanulók értékítéleteinek homogenitását tapasztalhattuk.

Amíg az előző faktornál az derült ki, hogy mindkét esetben a jobb tanulók érezték fontosabbnak a szellemileg izgalmas munka végzését, vállalkozva az új meg új problémák megoldásával járó többletfeladatokra is, az iménti eredményekből pedig az derült ki, hogy végzős középiskolásainknál másokon való önzetlen segítség értelmezése a tanulmányi eredményektől független. A tanulók empátiás képességeinek fejlettsége nincs kauzális összefüggésben az előmenetekkel.

A SUPER 3, ANYAGIAK egymáshoz fűződő viszonyában /1-2/

16. táblázat. t-PRÓBA, TANULMÁNYI EREDMÉNY - SUPER 1, SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS

Tanulmányi eredmény	1		2		3		4		5		Szignifikancia
	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	
	9,0	2,0	9,1	1,9	8,9	1,9	10,3	2,1	10,6	1,6	
1			6		54		85		17		
2	-0,090				58		89		21		
3	0,038		0,256				137		69		f
4	-0,839		-1,250		-3,736				100		*: (3)<(4)
5	-1,261		-1,749		-3,174		-0,562				*: (3)<(5)
	t										

n=164

*: van szignifikáns különbség

p<0,05

kapcsolatban $t=-5,231$ szinten jelölt véleménykülönbségeket. Mindez arra enged következtetni, hogy ilyen összefüggésekben tanulóinknál nem domináns a gondatlan élet preferálása.

A SUPER 4, VÁLTOZATOSSÁG minden egyes kapcsolatában az egyöntetű vélemény nyert megfogalmazást.

A SUPER 5, FÜGGETLENSÉG analízálása kimutatta, hogy az összes összetevőt tekintve itt található a legtöbb különbséget jelölő viszony. Az említett kapcsolatok /2-3/, $t=-2,326$, /2-4/, $t=-2,793$ és /2-5/ esetén $t=-3,596$. Itt annak lehetünk tanúi, hogy minden esetben a jobb tanulók részesítik előnyben a szabad döntést, illetve annak lehetőségét.

SUPER 6, PRESZTÍZS mind a tíz esetben véleményazonosságot hozott a t-próba alapján.

A SUPER 7, ESZTÉTIKUM t-próba eredményei csak /2-5/ esetében jeleztek különbséget. E faktor esetében is ($t=-2,632$) a sikeresebb tanulók kedvezőbb értékelésének lehetünk tanúi.

A SUPER 8, TÁRSAS KAPCSOLATOK t-próbájának vizsgálata során csak egyetlen kapcsolatban /1-2/ észleltünk különbséget, $t=-2,739$. Ez azt jelenti, hogy az eredmények lényegesen nem befolyásolják a személyközi viszonyok támogatottságát. Az egyetlen eltérő relációban a sikeresebb tanulóknál élvez elsőbbséget a munka során nélkülözhetetlen másokhoz való tartozás.

A SUPER 9, JÁTÉKOSSÁG minden lehetséges köteléke, a t-próba eredményeivel alátámasztva, teljes egyöntetűséget mutat. A tanulók ezen összetevőről ugyanazon a véleményen

vannak.

A SUPER 10, ÖNÉRVÉNYESÍTÉS t-próbájának kimenetelei az előző faktoréval teljesen megegyeznek.

A SUPER 11, HIERARCHIA t-próba eredményei szintén nem jelöltek különbséget, ami abban fogalmazódik meg, hogy a csoporthelyzet munka alapján való megítélésében, a különböző előmenetelű tanulóknál nincs jelentős eltérés.

A SUPER 12, HUMÁN ÉRTÉKEK, a SUPER 13, MUNKATELJESÍTMÉNY, a SUPER 14, IRÁNYÍTÁS és a SUPER 15, KREATIVITÁS faktoroknál a t-próba eredményei nem regisztráltak döntő különbségeket.

E fejezet végén szintén elvégeztük a vizsgálatot a két teszt (GORDON, SUPER) közel azonos értékeket valószínűsítő faktorai között, és ezek a már korábbi megállapításokat, illetve hipotéziseket igazolták:

1. / GORDON 4, FÜGGETLENSÉG

nincs szignifikáns különbség,

SUPER 5, FÜGGETLENSÉG

/2-3; 2-4; 2-5/ kapcsolataiban

van szignifikáns különbség,

2. / GORDON 5, JÓINDULAT

nincs szignifikáns különbség,

SUPER 2, ALTRUIZMUS

nincs szignifikáns különbség.

Megjegyzendő, hogy az iménti két faktor értékrendje csaknem teljes egészében megegyező, s így kiválóan alkalmas azon, a korábbiakban említett feltételezésünk igazolására, mely szerint a végzős középiskolásaink már egy jól körvonalazható

értékrenddel bírnak.

3. / GORDON 1, TÁMOGATÁS

nincs szignifikáns különbség,
SUPER 1, SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS
/3-4 és 3-5/ kapcsolataiban
van szignifikáns különbség.

Összegzésként az alábbi megállapításokat tehetjük:

- a. / mivel a tanulmányi eredmény és az iskolatípus kapcsolatában eltérések mutathatók ki, ebből adódóan bizonyítottan egy-egy iskolatípushoz más-más előmenetel tartozik, s
- b. / a tanulmányi eredmények alapján a vizsgált faktorknál kimutathatók értékválasztási különbségek (GORDON, SUPER), s mindezek
- c. / *bizonyítják*, hogy az értékek preferálásánál mennyire dominánsak az iskolatípusok (III. sz. hipotézis), attól függően, hogy szakmunkássá, technikussá vagy egyszerűen csak érettségizetté válik-e a képzési idő befejezésével a tanuló. Ugyanakkor meghatározó az iskolai képzés jellege és helye (szokások, hagyományok, tradíciók...) a nemektől függetlenül (IV. sz. hipotézis). Ezen állításunkat az értékválasztások szórásának nagyságrendjei jól reprezentálják (I. sz. hipotézis).

A mérésben résztvevő tanulóink válaszainak *összehasonlító elemzése*-ére Szilágyi Klára (1987)

munkája nyújtott lehetőséget. A vizsgálatba 4775 középiskolai tanulót vontak be, s válaszaikat a *nem*-ek és az *iskolatis*-ok relációjában értékelték.

Első lépésként a *nem*-ek szerinti értékválasztásokat elemeztük, amely során meglepő párhuzam figyelhető meg a fiúk esetében, ugyanis mind az első három helyen (Társas kapcsolatok; Változatosság; Önérvényesítés), mind pedig az utolsó három helyen (Játékosság; Irányítás; Humán értékek) ugyanazon értékkörök szerepelnek, mint a viszonyítási csoportnál. A lányok-nál az első 6 helyen egyetlen faktornál van eltérés (Anyagiak - 12,5, a referencia csoportnál: Munkateljesítmény - 11,5 szerepel). Utolsó három ranghelyen ugyanazon faktorok szerepelnek (Irányítás; Játékosság; Humán értékek).

A fentiekből az következik, hogy az általunk vizsgált tanulóknál és a kontrollcsoportnál, a munkaértékek preferálásában a *nem*-ek esetében eltérés alig mutatható ki.

Elvégeztük az összehasonlításokat az *iskolatis*-ok esetében is.

A szakmunkásképző-knél a legpreferáltabb ranghelyeken ugyanazok az értékkörök szerepelnek: Társas kapcsolatok /13,5; 12,8/, Változatosság /12,9; 12,3/, Anyagiak /12,9; 11,3/ és Önérvényesítés /12,2; 11,5/. Megjegyezzük, hogy az elől szereplő értékek az általunk mért eredmények. A legkevésbé kitüntetett pozíciókban az Irányítás /8,5; 7,6/, Humán értékek /8,4; 7,4/, valamint Szellemi ösztönzés /8,6/ és a Játékosság /6,9/, s így a megfelelés több mint kétharmad.

A szakközépiskolák legkedvezőbben értékelt faktorai-

nál 100 %-os párhuzamot tapasztalhatunk, a viszonyítási csoport alacsonyabb pontszámai mellett: Társas kapcsolatok /13,5; 12,7/, Önérvényesítés /13,2; 11,5/, Változatosság /12,6; 12,3/. Ugyanez vonatkozik a végső pozíciókba került tényezőkre is: Irányítás /9,3; 7,8/, Játékosság /9,3; 6,6/, valamint Humán értékek /8,0; 7,3/.

A gimnázium-i tanulóknál tapasztalható némi értékelésselbeli differencia. Míg az általunk vizsgált csoportnál az Önérvényesítés /13,4/, Társas kapcsolatok /13,3/, Kreativitás /12,6/ és Függetlenség /12,3/ a sorrend, addig a viszonyítási csoportnál ez Változatosság /12,4/, Társas kapcsolatok /12,1/, Önérvényesítés /11,5/ és Munkateljesítmény /11,5/. Itt a Kkreativitás /11,4/ az 5. helyre került.

Ami az eredmények értelmezése során szembetűnő, az az, hogy a csak elméletet oktató intézményeknél a baráti kötődéseket is feltételező munkatársi kapcsolat, mint érték elkerült az első helyről, ugyanakkor az interperszonális értékek és a munkaértékek kapcsolatának feltáró vizsgálata során a Munkateljesítmény-t csak itt rangsorolták a tanulók az első négy közé.

E csoportnál a végső pozíciókba került értékek teljes totalitást mutatnak: Irányítás /9,3; 7,3/, Játékosság /9,0; 7,1/, míg Humán értékek /8,4; 7,1/.

Summázva a fentebb vázoltakat azt láthatjuk, hogy az effektív munkát is végző tanulóknál (szakmukásképző, szak-középiskola), a tevékenységük során való egymásra utaltság a baráti kapcsolatok igényében is realizálódik, amit értékelésük során fontosnak is tartanak.

Az is kitűnik, hogy csak az ösztöndíjjal rendelkező (szakmunkásképző) tanulóknál került előtérbe helyezésre az Anyagiak, mint érték.

Az önmegvalósítás lehetőségének igénye minden csoportnál megfogalmazódott.

A monoton munkavégzést a fiatalok döntő többsége kiemelt helyen utasítja el.

A vezetői képességek értéként való jelentkezése sehol sem tapasztalható, ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy a konfliktusok vállalása, az igazságosságért való tenniakarás mennyire alulértékelt. Ez utóbbi tény arra is hívja fel a figyelmet, hogy 17-18 éves korban a diákok álláspontjainak egymással való ütköztetési képessége még nem fejlődött ki, azaz a nyílt konfrontálódást lehetőség szerint kerülik.

A Játékosság, a szertelen munkavégzés igénye e korra már nem jellemző.

5. INTERPERSZONÁLIS ÉRTÉKEK A SZOCIÁLIS INTELLIGENCIA FÜGGVÉNYÉBEN

5.1. A Szociális Intelligencia Teszt (SZIT)

Jelen vizsgálat célja a végzős középiskolai tanulók kapcsolatteremtő és kapcsolattartó képességének megismerése, amely kitért oktatási rendszerünk egész középiskolás hierarchiájára, külön-külön a *nem*-ek relációjára is, s így megnyugtató következtetések vonhatók le a képességstruktúrára, valamint a hipotézisekben megfogalmazottakra vonatkozóan.

A mérésben ugyanazok az iskolák és tanulók ugyanolyan arányban vettek részt, mint a korábbi két teszt esetében. Ez összesen 164 tanulót jelent.

A címben említett kifejezést (szociális intelligencia) Thorndike használta először 1920-ban.

Később Guilford (1937) a viselkedésfelismerésre helyezte a hangsúlyt, s kialakította a négyfaktoros intelligencia tesztjét. E módszer nagy pontossággal nyújt felvilágosítást az adott személy szociális érzékenységről, empátiájáról, a másik ember észlelésének képességéről.

Miután a gimnáziumból, a szakközépiskolából, valamint a szakmunkásképzőből kikerülő gyerekek alapképességei a szociális érzékenység, a szociális érettség, az empátia, a szociabilitás, a szociális intelligencia stb. fogalomrendszerek összege, így a SZIT alapvetően hozzájárult a már fentebb körvonalazott képességstruktúrák feltárásához.

(A tesztre dr. Helembai Kornélia és dr. Duró Lajos irányította rá a figyelmet.)

Mai folyamatosan fejlődő, dinamikusan mozgó társadalmunkban óriási jelentősége van a személyközi viszonyoknak, az emberi kapcsolatoknak, amely feltételezi a velük interakcióban lévő személy (-ek) adekvát észlelését, valamint optimális megítélését.

Guilford által kidolgozott Szociális Intelligencia Teszt alkalmazása olyan eszköz lehet kezünkben, amellyel a másik ember viselkedésének megértésére való képességeket mérjük, vagyis azt a képességet, amelynek segítségével megérthetjük a másik ember gondolatait, érzelmeit, szándékait. Guilford szerint a szociális intelligencia a képességek halmazának foglalatja, s ezek közül csak egyik képesség a viselkedésfelismerés, amelyet az alábbi hat tényező mér:

- 1./ a viselkedés egységének felismerése, vagyis a kifejezési egységek megértésére való képesség, melynek segítségével egy jól körülhatárolt információt adó viselkedésbeli kifejezést kontextusában, vagy attól külön tudunk kezelni;
- 2./ a viselkedési osztályok felismerése, azaz egy információegyüttes (kifejezések vagy szituációk) közös tulajdonságainak felismerésére való képesség;
- 3./ a viselkedési kapcsolatok felismerése, vagyis két vagy több információelem közötti kapcsolat felismerésére való képesség;
- 4./ a viselkedési rendszerek felismerése, ami nem más, mint az információ struktúrájának és szerveződésé-

nek felismerésére való képesség;

5./ a viselkedési transzformációk felismerése, azaz annak a képessége, hogy egy információ különböző összefüggésben különböző értelmet nyerhet;

6./ a viselkedési implikációk felismerése, vagyis az arra való képesség, hogy az adott információk alapján előre lássuk egy adott szituáció következményeit.

5.1.1. A vizsgálat és az eredmények értelmezése

GUILFORD tesztkészlete kezdetben még több mint 40 elemet tartalmazott. Faktoranalízis segítségével kristályosodott ki az az együttes, amely a legmegfelelőbbnek bizonyult a viselkedési összetevők mérésére. Így alakult ki a 4, egymástól jól elkülöníthető, izolált tényező.

A tesztek 4 viselkedésfelismerési képességeket mérnek:

a./ az osztályok,

b./ a rendszerek,

c./ a transzformációk és

d./ a viselkedési implikációk megértésének képességét.

Minthogy mindegyik teszt mást és mást mér, ezért a viselkedés optimális megértésének legteljesebb megközelítése a tesztek együttes alkalmazásával érhető el.

A kifáradás elkerülése végett a tesztek sorrendjét úgy választottuk meg, hogy a könnyebbet (TÖRTÉNETBEFEJEZÉS) adtuk először, s a verbális tesztet harmadiknak. A standardi-

zálás célszerű formája, ám a sorrend nem megváltoztathatatlán, ez a felvételvezető kompetenciája.

A mérést egy-egy csoporttal külön-külön végeztük. A tesztfelvétel, beleértve az utasításokat is, jó megközelítéssel 75-80 percet vesz igénybe. Mindegyik feladathoz külön feladatlap tartozik, s az összesítés egy közös válaszlapon történik.

A javítást javítókulcs segítségével eszközöltük. A személyazonosítás a válaszlapon történt számok segítségével. Az időméréshez stoppert használtunk.

A felvételhez szükséges utasítások:

- 1./ ne nyissuk ki a tesztlapot, amíg felszólítást nem adunk!
- 2./ a személyazonosítás történjen meg a válaszlapon;
- 3./ az utasításokat hangosan fel kell olvasni;
- 4./ meg kell győződni, hogy a vizsgált személyek az instrukciókat megértették-e;
- 5./ döntő a válaszadásra megadott idő pontos betartása;
- 6./ a feladatlapokat csak közvetlenül a felvétel előtt szabad szétosztani;
- 7./ az utasítások felolvasása után kb. 30 másodperc szünetet tartunk pihenésre, illetve megértésre;
- 8./ hívjuk fel a figyelmet, hogy akkor is válaszoljanak, ha a válaszukban nem teljesen biztosak;
- 9./ mikor már csak egy perc van hátra, figyelmeztessük a mérésben résztvevőket.

A négy faktor értékrendszere a következő módon körvonalazható:

SZIT I. (TÖRTÉNETBEFEJEZÉS) /2x6 perc/

Ez a teszt a viselkedési implikációk felismerését méri, vagyis azt a képességet, amelynek segítségével egy szituációban részt vevő szereplők attitűdjeinek következményeit előre látjuk, kivetítjük, előre megmondjuk, hogy mi fog történni. A személyközi társas események következményeinek előre látása az emberi kapcsolatok általános eleme.

SZIT II. (ÖSSZETARTOZÓ GESZTUSOK) /2x7 perc/

Ebben az esetben a viselkedési osztályok felismerését mérhetjük. Azt a képességet, amellyel kiszűrjük a viselkedések vagy kifejezések közös jellegzetességeit. Fel kell ismerni az ingerek közös sajátosságait.

SZIT III. (VERBÁLIS KIFEJEZÉSEK) /2x5 perc/

A teszt a viselkedési transzformációk felismerését méri, vagyis azt a képességet, amellyel fel tudjuk ismerni ugyanazon információ eltérő összefüggésben, kontextusban előforduló eltérő jelentését. Itt azt kell felismerni, hogy a kifejezés, kijelentés hol nyer más értelmet, ugyanazt a mondatot hol mondják más szándékkal. Akiben megvan ez a képesség, az gyorsan tudja értelmezni a kifejezéseket és a szituációkat, valamint rövid idő alatt képes kijavítani az értelmezés hibáit.

SZIT IV. (TÖRTÉNETKIEGÉSZÍTÉS) /2x10 perc/

Ez a teszt a viselkedési rendszerek felismeréséről nyújt információt, vagyis azt a képességet re-

gisztrálja, amellyel a társas helyzetek struktúráját felismerhetjük. Azt a képet kell kiválasztani, amelyik a szereplők által kifejezett attitűdök és gondolatok értelme szerint a történetbe illik. A helyes választ kétféleképpen lehet megtalálni:

- a./ vagy minden egyes jelenetet, minden egyes interakciót elemzünk a szituációban;
- b./ vagy globálisan nézzük a történetet, mint egymásra következő szituációk, vagy rendszerek szervezetét.

Az értékelés válaszlapon javítórács segítségével történik. Minden helyes válasz 1 pontot ér. Egy teszt értékét a két rész pontjainak összege adja. A négy nyerspont összegéből kapjuk meg az összesített értéket, aminek az alkalmazott pszichológiában sokkal nagyobb az előrejelző értéke, míg a kutatás számára gazdagabb információval szolgálnak az egyes faktorok jegyei.

A tesztet Magyarországon Herskovits Mária próbálta ki 1989-ben a Budapesti Tanárképző Főiskola gödöllői kihelyezett tagozatára felvételiző 42 (19 fiú és 23 lány) budapesti középiskolás körében.

Véleménye szerint a teszt "...olyan területet mér, amely eddig pszichometrikus eszközökkel nem volt megközelíthető. Ez a terület - mint minden közvetlenül emberekkel foglalkozó pályán - a pedagógusnál különösen fontos, talán fontosabb az intelligencia sok, könnyebben mérhető területénél. A vizsgálat azt jelzi előre, hogy egy személy mennyire

képes felismerni, megérteni társas helyzeteket, interakciókat és előre látni azok alakulását. Így adatot nyújt annak előre jelzéséhez, hogy hogyan tud megfelelni olyan feladatnak, ahol ezek a képességek fontosak".

A mért eredmények ismeretében, azok értelmezésénél Guilford elmélete irányadó vezérfonal, miszerint a teszt a másik ember viselkedésfelismerésének mérését reprezentálja. Segítségével a kifejezések, az attitűdök, valamint a társas szituációk megértésének a szintje megragadható. Arról a képességről van itt szó, amelynek révén egy személy viselkedéséből maximális információt nyerhetünk, s amelyből ezután a személyre és önmagára vonatkozó következtetéseket vonhatunk le. A viselkedésfelismerési képesség révén előre láthatjuk a személyt, vagy a személyeket érintő esemény (-ek) folytatását érzelmeikre, gondolataikra, feltételezett szándékaikra támaszkodva (TÖRTÉNETBEFEJEZÉS), e képesség révén ki tudjuk emelni a közös viselkedési jellegzetességeket (GESZTUSCSOPORT), fel tudjuk ismerni ugyanannak az attitűdnek a kontextus függvényében különböző jelentéseit (VERBÁLIS KIFEJEZÉSEK), segítségével megragadható a szituációk fonala, melyben a különböző személyek részt vesznek (TÖRTÉNETKIEGÉSZÍTÉS).

Az összetett jegy tájékoztatást ad a mások viselkedésének megismerésére való globális képességről. Az altesztek megközelítőleg egyenértékű nagyságrenddel vesznek részt az összetett pontok kialakításában.

Ha az altesztek pontszámait külön-külön is megvizsgáljuk, az eredmények finomabb értelmezését kaphatjuk. Így de-

rülhet ki, hogy a viselkedésfelismerés melyik oldala jut előnyhöz a vizsgált személy (-ek) esetében. Látható, hogy e képesség nincs *nem*-hez kötve (O'Sullivan, 1977).

Köztudott, hogy az arckifejezés, a testtartás, a kifejezőmód mennyire leleplező jelei beszélgető partnerünk gondolatainak, érzelmeinek és szándékainak. A képi információ nem csökkentvén a verbális intelligencia fontosságát, jobban be tud számolni ezekről a tényekről.

A viselkedésmegismerés a szociális intelligenciának olyan oldala, amely meghatározza a személyközi kapcsolatokat. Ez a képesség az empátia és a szociális érzékenység révén, és azon a módon keresztül, ahogyan másokat észlelünk, lehetővé teszi, hogy megértsük

- ki a másik,
- mit kíván, s hogy
- mit fog tenni.

A fentebb körvonalazott képesség mindazon foglalkozásokban fontos, ahol a kontaktusérzék, az egyén közvetlen megértése és a feléje irányított érdeklődés elsődleges jelentőséggel bír ahhoz, hogy a lehető legjobb kapcsolatot megteremthesük.

5.1.2. A vizsgálat eredményeinek értékelése

A vizsgálati eredmények adatfeldolgozását itt is az UNESCO Micro Idams (Univ. of Michigan, U.S.A.) értékelő programjának segítségével végeztük.

A SZIT teszt statisztikai jellemzőit a 17. táblázat foglalja össze, amelyből kiderül, hogy a

SZIT I. a legmagasabb átlaggal tűnt ki ($m=19,6$), s a relatív szórás ($CV=18,3$) normális. Mindez alátámasztja a szerző által megfogalmazottakat, amelyek értelmében az első faktor a legkönnyebben teljesíthető. Az eloszlás egymódusú, enyhén jobbra, a magasabb pontszámok irányába eltolódott (22./a ábra, az ábrák a mellékletben találhatóak). Ezt igazolja és teszi szemléletessé a 22./b ábra is, amelyről leolvasható, hogy a 4. intervallumban található a legtöbb érték. Az eredmény nem meglepő módon azt igazolja, hogy végzős középiskolásaink a viselkedési implikációk felismerése területén közepesnél jobb teljesítményre képesek, vagyis megfelelő biztonsággal kezelik a személyközi kapcsolatok következményeinek előrelátását.

SZIT II. átlaga csökkenést mutat ($m=17,1$), a variációs együttható ($CV=17,5$) normális. Az eloszlás (23./a ábra) jó megközelítéssel középen helyezkedik el, de itt a középső értékköz (23./b ábra) tartalmazza a legtöbb értéket, ami csaknem 60 %.

Mindezekből arra következtethetünk, hogy a személyközi viszonyulások során fiataljaink képesek helyesen megítélni a viselkedések közös jellegzetességeit.

SZIT III. faktor meglepően alacsony átlagértéket ($m=12,6$) mutat, ami a négy faktor viszonylatában

17. táblázat.

A SZIT TESZT STATISZTIKAI JELLEMZŐI

n=164					
	Minimum pontérték	Maximum pontérték	Átlag m	Szórás s	Relatív szórás CV
SZIT I	9 (4)	27 (1)	19,6	3,6	18,3
SZIT II	7 (1)	25 (1)	17,1	3,0	17,5
SZIT III	3 (1)	22 (1)	12,6	3,3	26,1
SZIT IV	3 (1)	24 (1)	14,0	3,5	25,0
SZIT T	27 (1)	82 (1)	63,4	8,5	13,4

is a leggyengébb. A relatív szórás ($CV=26,1$) magas. Az eloszlás balra eltolódottságával, az alacsonyabb pontszámok irányába való elmozdulást jelzi (24./a ábra), s ennek eredményeként a 2. intervallum tartalmazza az értékek zömét. Ezt a 24./b ábra szemléletesen bemutatja.

Mindez arra irányítja rá a figyelmet, hogy egy adott információ más összefüggésben való eltérő értelmezése tanulóinknál gyenge.

SZIT IV. képi információi (TÖRTÉNETKIEGÉSZÍTÉS) kevésbé bizonyultak nehéznek, mint az előző faktor verbális közlései. A variációs koefficiens ($CV=25,0$) normális. Az értékek széles skálán szóródnak, vagyis a viselkedési rendszerek felismerése terén mutatkoznak a teljesítményekben legnagyobb eltérések. Az eloszlás egymódusú (25./a ábra) és súlya a baloldalra helyeződött (25./b ábra), az alacsonyabb pontszámok területére. A teljesítmények arra utalnak, hogy a személyközi kapcsolatokban meglévő társas helyzetek felismérő képessége fiataljainknál fejlesztésre szorul.

SZIT-T adatai arra nézve nyújtanak felvilágosítást, hogy az értékelő program lehetővé tette az altesztek együttes vizsgálatát is. Így a SZIT teljes elemzése során az összes item került kiértékelésre. Az átlag $m=63,4$, a relatív szórás ($CV=13,4$) alacsony, ami a teljesítmények egyöntetűségére hívja fel a figyelmet. Az eloszlás egymódusú

(26./a ábra), az értékek szűk intervallumban szóródnak (26./b ábra).

Érdemes megvizsálni az egyes altesztek itemeinek viselkedését a matematikai statisztika viszonylatában, hiszen ez lehet a *tesztfejlesztés* alapfeltétele. Egy ilyen vizsgálat során fény derülhet arra, hogy melyek a kis-, illetve nagy differenciáló erővel rendelkező elemek. Ennek áttekinthetősége végett készítettük el a 18. táblázatot.

A SZIT I. mindazon itemei, amelyek 90 % körüli megoldási biztonságot eredményeztek, kis differenciáló erővel rendelkeznek. Ezek fejlesztése mindenképpen továbbgondolásra érdemes (1; 2; 3; 23; 24). Ezen faktor legnehezebb elemeinek a 10-es és a 28-as bizonyultak.

A SZIT II. mérőlap itemei között 2 db kevésbé differenciáló erejű elem található (1; 18), még a legerősebb különbségképzők a 13 és a 15-ös voltak. A fejlesztési lehetőségeket figyelembevéve szintén javasoljuk felülvizsgálatukat.

A SZIT III-nál, ahogyan azt a mérési eredmények sejtetni engedték, várható volt, hogy nem található sok kis differenciáló erejű item. A mérőlap 24 eleme az előzőekhez képest arányosan egyenlő követelményeket támasztott a diákokkal szemben. Egyetlen közel 90 %-os teljesítettségű item található, nevezetesen a 18-as. A gyenge eredményt hozó nagyobb differenciáló erejű egységekből is csupán kettő van (7; 20), amelyeknek finomítását javasoljuk.

A SZIT IV. teszt két iteme jelentett nehézségénél fogva

18. táblázat.

A SZIT TESZT FEJLESZTÉSRE JAVASOLT ITEMEI

n=164

	Nem (0)	Igen (1)	% p	Átlag m	Szórás s	Relatív szórás CV
SZIT I/1	2	162	98,7	1,0	0,1	10,0
SZIT I/2	12	152	92,7	0,9	0,3	33,3
SZIT I/3	10	154	93,9	0,9	0,2	22,2
SZIT I/23	12	152	92,7	0,9	0,3	33,3
SZIT I/24	16	148	90,2	0,9	0,3	33,3
SZIT I/10	130	34	20,7	0,2	0,4	200,0
SZIT I/28	99	65	39,6	0,4	0,5	125,0
SZIT II/1	3	161	98,1	1,0	0,1	10,0
SZIT II/18	7	157	95,7	1,0	0,2	20,0
SZIT II/13	121	43	26,2	0,3	0,4	133,0
SZIT II/15	142	22	13,4	0,1	0,3	300,0
SZIT III/18	17	147	89,6	0,9	0,3	33,3
SZIT III/7	135	29	17,7	0,2	0,4	200,0
SZIT III/20	134	30	18,3	0,2	0,4	200,0
SZIT IV/23	152	12	7,3	0,1	0,3	300,0
SZIT IV/28	137	27	16,5	0,2	0,3	200,0

túl nagy erőpróbát a tanulóknak. Ezek az elért teljesítmények alapján lefelé lógnak ki a sorból (23; 28). Az elvégzendő feladat egyenletesen terhelte a diákokat, s mint azt az eredmények is igazolják, a ráfordítható idő tematikus beosztással elegendő.

A táblázatból leolvasható még, hogy a feladatlapok fokozatosan nehezednek, ami abból is látszik, hogy a kis differenciáló erővel bíró itemek száma fokozatosan csökken: SZIT I-nél 5 db, SZIT II-nél 2 db, SZIT III-nál 1 db, míg SZIT IV-nél ilyenrel nem találkoztunk.

A paraméterekkel bemutatott faktorok elemző értékelése a 7. fejezetnél részletesen kitértünk.

5.2. A vizsgálati eredmények közötti különbségek a teljes mintára

5.2.1. A NEM, a SZIT I-IV. és a SZIT-T

A t-próba eredményeit a 19. táblázat foglalja össze, amiből elolvasható, hogy két faktornál (SZIT I. és SZIT III.) szignifikáns különbség van a fiúk és a lányok teljesítménye között.

A viselkedési implikációk mérésénél a fiúk teljesítettek jobban ($t=2,908$), vagyis a mérési eredmény tanúsága szerint az interperszonális kapcsolatokban zajló történések során meggondoltabban cselekszenek, döntenek. A zömmel gyakor-

19. táblázat.

t-PRÓBA A SZIT TESZTRE NEMENKÉNT

ITEM- ek száma	Fiúk		Lányok		t	Szignifikancia
	m	s	m	s		
SZIT I	29	20,5	18,9	3,4	2,908	*
SZIT II	30	17,3	17,1	2,8	0,343	
SZIT III	24	11,9	13,1	2,9	-2,419	*
SZIT IV	28	14,4	13,7	3,2	1,251	
SZIT V	111	64,1	62,8	7,4	0,937	

n=164

f=162

p<0,05

*: van szignifikáns különbség

latot teljesítő fiúk (szakmunkásképzősök, szakközépiskolások) a termelési fázisban igen gyakran találkoznak üzemi dolgozókkal, felnőttekkel, amikor is fejleszthetik a személyközi kapcsolataikat. Ez segítheti őket az adott szituációban való előrelátás képességének kialakulásában.

Várható volt, hogy a verbális kifejezések valósághű értelmezése során a lányok eredményei jobbak lesznek ($t=-2,419$), ugyanis a mérésben részt vevők nagyobb hányada folyamatosan zajló interakciók részesei. A kereskedő tanulóknak mintegy feladata, hogy foglalkozzanak a vevőkkel, beszéljenek hozzájuk, nyerjék meg őket az üzleti céloknak megfelelően. Magunkon tapasztalhatjuk, hogy szívesebben járunk abba az üzletbe, ahol törődnek velünk. Az óvónőképzősök a foglalkozásokon folyamatosan kommunikálnak egyrészt a gyakorlatot vezető óvónővel, másrészt saját foglalkozásaikon a gyermekekkel. Mindezeket minden esetben önbírálat, illetve értékelés követi a vezető pedagógus részéről.

A fenti két faktor mérésekkel nyert eredményei arra nézve nyújtanak felvilágosítást, hogy vannak különbségek (SZIT I-nél $t=2,908$ és SZIT III-nál $t=-2,419$) a fiúk és a lányok eredményei között (I. sz. hipotézis).

Ezután került sor a teszt eredményeinek együttes vizsgálatára (SZIT-T), amely a 111 ítemet egységében kezeli. A táblázatból leolvasható, hogy a magas pontszámok ellenére sincs domináns eltérés a fiúk és a lányok eredményei között. A t-próba nyújtotta információk alapján levonható a következtetés, amelynek értelmében az összetett érték eredménye alapján nincs szignifikáns különbség a feladat egészét te-

kintve a két *nem* teljesítménye között. Ez igazolta feltételezésünket, amit a II. sz. hipotézisben megfogalmaztunk.

Tehát középiskolásaink *szociális intelligenciá*-ja, a feladat komplex vizsgálata után, *független a nem-ektől*.

5.2.2. Az ISKOLATÍPUS, a SZIT I-IV. és a SZIT-T

A dolgozat bevezetőjében megfogalmazottak igazolására először a χ^2 -próbát végeztük el.

A könnyebb áttekinthetőség kedvéért elkészítettük a 20. táblázatot. Ebben az esetben, függetlenül a nemektől, *iskolatípusokhoz kötődően együttesen vizsgáltuk meg az eredményeket*. A táblázatot tekintve kitűnik, hogy a SZIT IV., mint a sorba nem illeszkedő tényező vizsgálatát azért tekintettük kiemelkedő feladatunknak, mert e faktor egyaránt nehéznek bizonyult minden iskolatípusban. Semmi meglepő sincs abban, hogy a szerző által legfajsúlyosabbnak ítélt összetevőnél eltérések mutatkoznak, hiszen más és más az iskolánkénti képzés jellege, s az ebből fakadó, anyagban rejlő nevelési lehetőségek is eltérnek. A társas struktúrák felismerése területén jelentkező eltérések pozitív irányú eltolódásai az elméletet magasabb óraszámú oktató iskolák irányába mutathatók ki ($m=11,7 < m=14,7 < m=15,2$), s ez igazolja az I. és a III. sz. hipotéziseket.

A SZIT-T lehetővé teszi a faktorok együttes vizsgálatát. Ebből kiderül, hogy a legegyszerűsebb teljesítményt a szakközépiskolások nyújtották, hiszen két összetevőnél (SZIT

20. táblázat.

KHI-NÉGYZET PRÓBA, A SZIT TESZTRE ISKOLÁNKÉNT

	Szakmunkásképző		Szakközépiskola		Gimnázium		f	χ ²	Szignifikancia
	m	s	m	s	m	s			
SZIT I	20,0	4,0	20,1	3,2	18,7	3,5	34	37,602	
SZIT II	16,6	2,5	17,7	2,8	17,1	3,5	30	32,731	
SZIT III	12,1	2,8	12,2	3,5	13,4	3,3	34	34,612	
SZIT IV	11,7	3,5	14,7	2,7	15,2	3,6	36	66,668	*
SZIT T	60,5	7,7	64,8	6,8	64,3	10,0	76	71,160	

n=47

n=62

n=55

p<0,05

*: van szignifikáns különbség

I. és SZIT II.) is a legjobb teljesítményt érték el. Így kézenfekvő, hogy az összetett értéknél is a legjobb teljesítményt produkálták ($m=64,8$). Tény, hogy a szakmunkástanulók egyetlen faktornál sem teljesítettek a csoportok közötti viszonylatban legtöbbet ($m=60,5$).

A teljes mintára vonatkozó összefüggés nem mutat domináns különbséget, melynek értelmezése szerint nincs iskolához kötött lényeges differencia a végzős középiskolás tanulók teljesítményeiben, azaz a szociális intelligenciájukban, ám a nyomonkövethető árnyalati eltérések bizonyítottak (I. sz. hipotézis).

A t-próba alapján is elemeztük az iskolánkénti teljesítményeket. A 21. táblázat az intézmények egymáshoz fűződő kapcsolataira irányítja a figyelmet, bemutatva az összefüggéseket. Ha az eredményeket analizáljuk, azt látjuk, hogy a személyközi viselkedések előre látása során csak a szakközépiskolások és a gimnazisták teljesítményeinek egymáshoz viszonyított kapcsolatában mutatkozik döntő eltérés ($t=2,313$), a jobb előmenetellel rendelkezők javára.

Megvizsgálva a másik három faktort, minden esetben azt tapasztaltuk, hogy a relációk első tagjai mindig /1/, vagyis a szignifikánsi eltérések alkalmával minden esetben a szakmunkásképzősök gyengébb tanulmányi eredményeihez kapcsolódtak az alacsonyabb teljesítmények. Ez a megállapítás követhető nyomon mind a viselkedési osztályok, illetve transzformációk, mind pedig a viselkedési rendszerek felismerése során is.

A SZIT-T 111 itemével az elért eredmények összességében

történő vizsgálatához nyújtott lehetőséget. A $t_{1,2}=-3,014$ és a $t_{1,3}=-2,081$ eredmények arra hívták fel a figyelmet, hogy ezen esetben a különbségek a matematikai statisztika módszereivel kimutathatók. Ez az I. sz. hipotézisben megfogalmazottakat támasztja alá.

Ami a számításokkal nyert eredményekből egyértelműen kitűnik az az, hogy a szakmunkástanulóknak egyik középiskola tanulóival sincs közös értelmezése a feladatok egészét illetően.

Milyen magyarázatok találhatók a bizonyítottan meglévő különbségekre (V. sz. hipotézis)?

a./ amennyiben bizonyítottan különbségek mutatkoztak az iskolatípusok és a tanulmányi eredmények között, vagyis az egyes típusú iskolákhoz más-más tanulmányi eredmények tartoznak, ez azt is valószínűsítette, hogy lesznek különbségek a megoldásokban is, ugyanis a feladat valóságghű értelmezése felkészült szellemi háttérrel feltételez;

b./ az intenzív tanulást inkább igénylő szakközépiskola és gimnázium tanulói teljesítménye között már a számítás nem jelöl lényeges differenciát ($t=0,303$).

A mért eredmények igazolására alkalmazott t-próba azt bizonyította tehát, hogy a különböző iskolákhoz tartozó eltérő eredmények alapján, igazolhatóan vannak árnyalatbeli különbségek végzős középiskolásaink szociális intelligenciájában (I. sz. hipotézis).

Ennek semmiképpen sem mond ellent a χ^2 -próba által nyert eredmény, hisz abból az következtethető ki, hogy ha

nem az iskolatípusok páronkénti kapcsolatában keressük az együttjárás relatív gyakoriságát, hanem a három iskolatípusban elért eredményeket együttesen vizsgáljuk, akkor domináns különbség nincs, ami azért is megnyugtató, mert 17-18 éves korban középiskolás tanulóink már, nagy valószínűséggel behatárolt értékrenddel, jelen esetben szociális intelligenciával rendelkeznek.

5.2.3. A TANULMÁNYI EREDMÉNY, a SZIT I-IV. és a SZIT-T

E téma címében megfogalmazott összefüggések vizsgálatához először a χ^2 -próbát végeztük el. Azt tapasztaltuk, hogy $p < 0,05$ valószínűségi szintnél SZIT I-nél $\chi^2=93,701$, SZIT IV-nél $\chi^2=96,291$ és SZIT-T esetében $\chi^2=189,625$ szignifikáns különbségek mutatkoztak.

Áttekintve az informácikókat, abból egyértelműen kiderül, hogy a négyfaktoros teszt 50 %-ában született ellentétes értelmű együttjárás. Ilyen szempontból a SZIT-T külön kezelendő.

Mint látható, a SZIT I. és a SZIT IV. eredményei különbségeket regisztráltak. E két faktor rávilágít a szociális értékrendek különböző értelmezhetőségére.

A tanulmányi eredmények és az iskolatípusok közötti (van szignifikáns különbség) összefüggés utalt az egy-egy iskolatípushoz tartozó, rá jellemző előmenetelre, ám az itemek magas száma, a tanulmányi előmenetekkel történő permutációja olyan nagy számú variabilitást eredményezett,

ami pusztán valószínűsíthet egy-egy adott iskolához tartozó, jellemző összefüggést a megoldásokat illetően (III. sz. hipotézis). A faktorok esetében ez tovább permutálódik az előmenetek gyakoriságával, illetve az adott összetevő esetében a helyes megoldások számával.

Ha elvégezzük az összehasonlítást - a χ^2 -próba alapján az iskolatípus és a tanulmányi eredmény, illetve a SZIT faktoraira nézve - a kapott eredmények relációjában, úgy azt tapasztaljuk, hogy a párhuzam jól megfigyelhető. Ezek a SZIT II., SZIT III., amelyeknél mindkét esetben ugyanaz az eredmény született (nincs szignifikáns különbség), míg a SZIT IV. esetében sem eredményezett ugyanezt. A fentiek alapján az összetartozás 75 %-ot jelent, ami már jelentős kapcsolatot valószínűsít, vagyis igazolni látszik a III. sz. hipotézist.

Mivel nem választott, hanem megértésen alapuló, mért eredmények kiértékelését végeztük, melyek mögött természetesen interperszonális értékek állnak, ezért az egyértelműség végett fontosnak tartottuk a kapcsolatok alapját képező segédváltozó bemutatását egyszerűsített táblázatok formájában. Értelemszerűen ezeket az elvégzett t-próbák alapján készítettük el. A táblázat kiinduló pontja az osztályzatok 1-5 permutációja alapján mért eredmények.

A SZIT I. t-próbájának bemutatásához készítettük a 22. táblázatot. A 10 lehetséges eset szemléletesen mutatja be a tanulmányi eredmény, valamint a faktor összefüggéseit. Minden előforduló kapcsolatban elvégeztük a t-próba számításait, és ez esetben azt tapasztaltuk, hogy 80 %-ban a tanulmányi eredmény és a SZIT I. kimenetelei **nincs szignifikáns**

22. táblázat. t-PRÓBA, TANULMÁNYI EREDMÉNY - SZIT I, TÖRTÉNETBEFEJEZÉS

Tanulmányi eredmény	1		2		3		4		5		Szignifikancia
	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	
	18,5	2,5	16,0	5,2	19,3	3,7	19,9	3,4	20,2	3,0	
1			6		54		85		17		
2	0,565				58		89		21		
3	-0,311		-1,969				137		69		f
4	-0,581		-2,579		-0,965				100		*: (2)<(4)
5	-0,735		-2,281		-0,903		-0,339				*: (2)<(5)
t											

n=164

*: van szignifikáns különbség

p<0,05

különbség összefüggést eredményeztek. Ez a vizsgálandó összetevőkre nézve a legmagasabb százalék. Ahogyan növekszik a feladatok nehézségi foka, ez a szám is változik. A tanulóknak az interperszonális történések kimeneteleinek előre látásban, megoszló teljesítményeiből arra következtethetünk ($t_{2,4}=-2,579$ és $t_{2,5}=-2,281$), hogy a magasabb teljesítmények az esetek döntő többségében jobb tanulmányi előmenetekhez kapcsolódtak. Ezt bizonyítja a negatív /-/ előjellel jelentkező számított t-érték is (V. sz. hipotézis).

Itt mind a 4 faktorra, illetve az összetett értékre is készítettünk táblázatot, mivel a korábbi két tesztől némileg eltérően e mérési módszernél nemcsak a tanulók attitűdjei dominálnak, de igen fontosak azok a képességek, amelyek segítségével egy adott szituációt az interperszonális kapcsolaton belül felismernek, helyes megítélésére alkalmasak.

A SZIT II. értékelésénél a TANULMÁNYI EREDMÉNY és a GESZTUSCSOPORTOK közötti kapcsolatok elemzésére tértünk ki. Ehhez készítettük el a 23. táblázatot.

Az ezzel kapcsolatos számítások a lehetséges viszonyítások 60 %-ában eredményeztek nincs szignifikáns különbség összetartozást, ami már 20 %-kal kevesebb, mint SZIT I. esetében.

A szerző szerint a faktorok számozásának emelkedő sorrendjében, a megoldandó feladatok (mindkét esetben képi, azaz vizuális információk alapján) nehézségi foka is nő.

Az ingerek közös sajátosságainak felismerése terén az

23. táblázat. t-PRÓBA, TANULMÁNYI EREDMÉNY - SZIT II, ÖSSZETARTOZÓ GESZTUSOK

Tanulmányi eredmény	1		2		3		4		5		Szignifikancia
	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	
	16,5	0,5	13,8	2,3	16,7	3,0	17,5	2,9	18,5	2,7	
1			6		54		85		17		
2	1,429				58		89		21		
3	-0,102		-2,226				137		69		*: (2)<(3)
4	-0,466		-2,962		-1,442				100		*: (2)<(4)
5	-1,002		-3,639		-2,166		-1,371				*: (2)<(5); (3)<(5)
	t										

n=164

*: van szignifikáns különbség

p<0,05

előző összetevőhöz képest tovább nőttek a megítélésbeli különbségek, azaz a teljesítmények méginkább eltérnek. Az eredményt értelmezve nem meghökkentő az elégségesek szignifikánsan jelentkező teljesítménykülönbségei, miután az elvégzendő feladat is nagyobb tudást igényelt. A lehetséges kapcsolatok 90 %-ában a számított t -érték előjele negatív $/-/,$ alátámasztva az V. sz. hipotézist, amelynek értelmében a kapcsolatteremtő és kapcsolattartó képességek az eredményekkel összefüggésben differenciálódnak.

A SZIT III. a TANULMÁNYI EREDMÉNY és a VERBÁLIS KIFEJEZÉSEK elemzését foglalja magába, amelyhez elkészítettük a 24. táblázatot.

A számítással nyert eredmények alapján a domináns teljesítményazonosság szintje 70 %.

A nehézségi fok nagyságrendjének megállapításait e helyütt nagy körültekintéssel kell megtennünk, mivel a faktor információinak közlésében nem illeszkedik a többiekhez, ugyanis itt a válaszadó személyeknek verbális kifejezésekkel kellett dolgozniuk, míg a másik három esetben képi, azaz vizuális ingerekkel találkoztak a tanulók. A fentieket értelmezve láthatjuk, hogy a szignifikáns teljesítménykülönbségek gyakorisága éppen az előző két faktor előfordulásai közé esett, s ezek az alábbi három viszonyulásokban realizálódtak: $t_{2,s} = -2,504$; $t_{3,s} = -2,551$ és $t_{4,s} = -2,139$.

Hacsak az elégséges (2) tanulmányi eredmény kapcsolatait vizsgáljuk a másik kettőhöz képest, most is itt a legnagyobb az eltérés az átlagban.

Az egész kapcsolatsor számított t -értékeit tekintve a

24. táblázat. t-PRÓBA, TANULMÁNYI EREDMÉNY - SZIT III, VERBÁLIS KIFEJEZÉSEK

Tanulmányi eredmény	1			2			3			4			5			Sznignifikancia
	m		s	m		s	m		s	m		s	m		s	
	11,0		2,0	10,7		1,4	12,4		2,7	12,5		3,5	14,5		3,5	
1				6			54			85			17			
2	0,227						58			89			21			
3	-0,705			-1,506						137			69			f
4	-0,595			-1,257			-0,137						100			
5	-1,318			-2,504			-2,551			-2,139						*: (2;3;4)<(5)
t																

n=164

*: van szignifikáns különbség

p<0,05

10 esetből 9-nél negatív /-/ az előjel, az egyetlen kivétel az 1-2 kapcsolat.

Mindezekből következik, hogy ez esetben is a jobb tanulók érték el a magasabb teljesítményt (V. sz. hipotézis). Úgy hihetnénk, hogy a szóbeli tájékoztatás eltérő összefüggésben való más értelmezése a vizsgált korosztálynál már nem jelenthet gondot. Ezt látszik cáfolni a fenti eredmény, amikoris az eddigi legalacsonyabb átlagok születtek. Az itt kapott eredmények alátámasztják annak az egyáltalán nem elhanyagolható ténynek a fontosságát, hogy a középiskolai tanulmányaikat megkezdő tanulók igen gyakran írás, olvasás, illetve megértési zavarokkal küszködnek. Ezt a hozzánk bekerülő tanulók szeptemberben végzett tudásszint felmérései bizonyítják. Úgy tűnik, hogy e hátrány leküzdése a tanulmányok befejezéséig sem járt sikerrel, amire magyarázatot adhat, hogy a középiskola nagyobb teljesítményigénye nem csökkenti, hanem elmélyíti e problémákat.

Mi lenne a megoldás? Kézenfekvő a válasz: hatékony felzárkóztatás olyan módszerekkel, mint például a megtanítás stratégiája (Csapó, 1978).

A SZIT IV. a TANULMÁNYI EREDMÉNY és a TÖRTÉNETKIEGÉSZÍTÉS viszonyának analizálását foglalja magába, s ehhez készítettük el a 25. táblázatot.

Ha a négy faktor közül külön vizsgáljuk a képi információkra épülő feladatokat, úgy rögtön kitűnik, hogy itt jelentkeztek a legnagyobb értelmezésbeli problémák az eltérő tanulmányi eredményt produkáló tanulók között.

Itt született a legkevesebb szignifikáns teljesítményazonosság is, mindössze 40 % .

A domináns teljesítménydifferenciák e faktornál a legmagasabb számúak: $t_{1,4}=-2,211$; $t_{1,5}=-2,251$; $t_{2,4}=-2,838$; $t_{2,5}=-2,839$; $t_{3,4}=-3,383$ és $t_{3,5}=-2,517$.

A nagy érdemjegy különbségű kapcsolatoknál találhatók az átlagban a legnagyobb differenciák, vagyis ha egy-egy érdemjegy nagy valószínűséggel reprezentál egy-egy iskolát, úgy a fentiekben bizonyítottan a jobb jegyekhez kapcsolódó magasabb teljesítmény igazolja az V. sz. hipotézist.

Ezt itt még az is alátámasztja, hogy egyetlen faktor, ahol mind a 10 kapcsolat számított t -értéke negatív $-/-$, vagyis a magasabb teljesítmény minden vonatkozásban a jobb érdemjegyhez kötődik.

Megállapítható még továbbá, hogy a közepes vagy annál gyengébb előmenetelű tanulók teljesítményei a jókéhoz, illetve a jelesekéhez viszonyítva minden esetben szignifikáns eltérést mutatnak.

A SZIT-T elemzése során az összes item (111) viselkedését a TANULMÁNYI EREDMÉNYEK függvényében vizsgáltuk a t -próba segítségével. Analizáló munkánkhoz készítettük el a 26. táblázatot.

A beható tanulmányozás arra irányította rá a figyelmet, hogy a szerző által legnehezebbnek ítélt SZIT IV. csaknem modellértékű a SZIT-T számára. Ez azt jelenti, hogy a kapcsolatok 10 esetéből 8-nál kimutatható párhuzam van.

Mi lehet az ésszerű magyarázata? Talán az, hogy mivel a

26. táblázat. t-PRÓBA, TANULMÁNYI EREDMÉNY - SZIT T, ÖSSZETETT ÉRTÉK

Tanulmányi eredmény	1		2		3		4		5		Szignifikancia
	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	
	55,5	4,5	51,3	9,4	61,3	6,6	64,7	8,7	68,5	5,9	
1			6		54		85		17		
2	0,522				58		89		21		
3	-1,209		-3,280				137		69		*: (2)<(3)
4	-1,482		-3,591		-2,465				100		*: (2;3)<(4)
5	-2,835		-4,925		-3,954		-1,695				*: (1;2;3)<(5)
t											

n=164

*: van szignifikáns különbség

p<0,05

SZIT IV. a feladatok közül a legnehezebb, a legtöbb információt, a legnagyobb absztraháló készséget, valamint a legszélesebb látókört igényli, úgy az egész vizsgálatot jellemző SZIT-T esetében ezek a jártasságok és készségek ez utóbbinál együttesen jelentkeznek. Filozofikus értelemben azt is mondhatnánk, hogy SZIT-T a SZIT IV. *nemfogalma*.

A faktorok elemzése után célszerű a tapasztalatok megvonása.

Ezek után első hallásra talán meglepő az alábbi megállapítás. Annak ellenére, hogy a leggyengébb tanulmányi átlag (3,1) a szakmunkástanulókat jellemzi (gimnázium: 3,5 és szakközépiskola: 4,2), mégsem szabad kategórikusan kijelenteni, hogy a szakmunkásképzősök vagy éppen a gimnazisták minden feladatrészben gyengébben teljesítettek, mint a szakközépiskolások, ugyanis a t-próba ezt engedi sejtetni (V. sz. hipotézis).

E helyütt csupán megjegyeznénk, hogy a SZIT-T-nél a szignifikáns teljesítménykülönbségeket az összefüggések 75 %-ában a gyengébb előmenetek kapcsolatai hozták. Az eredmények kimenetelében szerepet játszanak a helyi sajátosságok, de az is, hogy milyen a képzés jellege, vagyis hogy mely csoportokat vontuk be a vizsgálatokba (pl. a kereskedő vagy nőiruha-készítő lányokat, a gimnazisták fakultációsok vagy általános tagozatra járnak, illetve a szakközépiskolások ipari, mezőgazdasági, közgazdasági vagy humán érdeklődésűek, mint pl. az óvónőképzősök), (IV. sz. hipotézis).

Igen figyelemreméltó azonban az a számítások eredményeként jelentkező jelzés, ami a SZIT I., SZIT II., SZIT

III. esetében 90 %, míg SZIT IV-nél 100 %-os biztonsággal prezentálja a számított t-értékek negatív /-/- előjeleket, s ami egyben azt is jelöli, hogy az említett esetekben mindig a jobb előmenetekhez kapcsolódtak a magasabb teljesítmények (I., V. sz. hipotézis).

Ez arra is utal, hogyha egy-egy eredmény jellemez egy-egy iskolatípust, úgy nyomonkövethető a III. sz. hipotézis bizonyítottasága, melynek értelmében végzős középiskolás tanulóink értékrendje, interperszonális kapcsolatokban jelentkező szociális intelligenciája nagy valószínűséggel iskolához kötötten, számításokkal verifikálhatóan iskolacentrikusan (V. sz. hipotézis) jelenik meg és szóródást mutat (I. sz. hipotézis).

A legnagyobb számú értelmezésbeli különbözőséget hozó SZIT IV. esetében kerestük a domináns teljesítménykülönbségek összefüggéseinek okait, s ennek kapcsán arra a megállapításra jutottunk, hogy a nagyobb érdemjegy különbségekhez tartoznak a nagyobb teljesítménydifferenciák és ez is alátámasztja, hogy a jobb eredményekhez magasabb szintű teljesítmények társulnak.

A kapcsolatok kimeneteleinek elemzése még egy, véleményünk szerint fontos tényre irányította rá a figyelmet. Feltűnt, hogy az elégséges /2/ eredmények más érdemjegyekkel való kapcsolatainak összefüggéseiben a szignifikáns különbségek dominálnak, ami a feladatok esetében értelmezésbeli, felfogásbeli különbségekre utal. Ez értelemszerűen arra hívta fel a figyelmet, hogy az elégséges tanulmányi eredményhez az *éppen megfelelés* sajátos gondolkodásmódja tár-

sult, ami a csoportokkal történt előzetes elbeszélgetések során többször is felmerült.

A vélemények ütköztetése során vissza-vissza kérdeztek a tanulók: "Hát nem mindegy, hogy érettségivel, vagy anélkül leszünk-e munkanélküliek?"

Válasz: "Hát nem! Mert a tanulás során szerzett ismeretek, szokások, értékrendek rendszere tőkeként működik (=szellemi tőke), amelyik nem inflálódik, biztosan, folyamatosan és adómentesen kamatozik, s mint ilyen, egyetlen a világon, amelyik bármely pillanatban konvertálható".

Ilyen és ehhez hasonló értékválságoktól szeretnénk megóvni fiataljainkat!

A tanulói értékrendek *megmérettetése* céljából e helyütt is készítettünk *összehasonlító elemzést*, amihez dr. Szűcs György (1995) munkája adta a lehetőséget, aki a Rendőrtiszti Főiskolán 341 első-, másod- és harmadéves tanulókkal végzett méréseket.

A TÖRTÉNETBEFEJEZÉS (SZIT I.) általunk mért eredménye ($m=19,6$) némileg jobb, mint a főiskolásoké ($m=19,4$), de mindkettő elmarad a kézikönyvben megadott (Herskovits, 1989) francia adatoktól ($m=21,4$). A szórás nagysága ($s=3,6$) mindkettőnél kisebb ($s=3,9$; $s=3,9$).

A GESZTUSCSDOPORTOK (SZIT II.) $m=17,1$ -es átlagával alig marad el a viszonyítási csoportokétól ($m=17,6$; $m=17,4$), a szórás ($s=3,0$) pedig alacsonyabb ($s=3,6$; $s=4,0$) az említett csoportokénál.

A néhány év korkülönbség talán éppen a VERBÁLIS KIFE-

JEZÉSEK-nél (SZIT III.) jut érvényre, hiszen ez esetünkben a legalacsonyabb ($m=12,6$) átlagú, míg a referenciacsoportoknál ugyanez $m=15,2$ és $m=17,0$, vagyis magasabb átlagú. Ám a szórás ismét középiskolásainknál a legkisebb ($s=3,3$), míg a másik két esetben ez $s=3,7$ illetve $s=4,7$ nagyságrendű.

A szerző által legnehezebbnek ítélt faktor a TÖRTÉNET-KIEGÉSZÍTÉS (SZIT IV.) esetünkben $m=14,0$ -val tűnt ki, míg a kontrollcsoportoknál $m=13,9$ és $m=15,2$ az átlag. A tanulók eredményeihez tartozó szórás ($s=3,5$) most is a legkisebb mértékű, hiszen ez a mértékadó csoportoknál $s=3,9$, illetve $s=4,6$.

Az összetett érték (SZIT-T) sem tér el jelentősen ($m=63,4$), ugyanis a másik két csoport ugyanezen értékei $m=66,1$, valamint $m=70,8$. Az előzőekből már következik, hogy a szórás most is a legkisebb ($s=8,5$), míg a viszonyításként szereplő értékek $s=11,0$, illetve $s=11,9$.

Értelmezve az adatokat azt mondhatjuk, hogy középiskolás tanulóink kapcsolatteremtő és kapcsolattartó képessége az interperszonális viszonyulásokban, a mérések során két esetben (SZIT I. és SZIT IV.) jobb eredményt hozott, mint a főiskolásoké. Mindezek megerősítik azt az elméleti feltevést, hogy a szociális képességek, beleértve a viselkedés-felismerést, a kapcsolatteremtési és -tartási képességeket is, a serdülőkor végéig intenzíven fejlődnek, később pedig állandó személyiségjellemzőként funkcionálnak, s lényegében az elért képességszint megszilárdulási folyamatai dominálnak az ifjúkorban.

Ugyanakkor azt is be kell látnunk, hogy a fentebb em-

lített képességek mutatói minden esetben a *francia értékek alatt maradtak*. Éppen ebből kifolyólagosan egyik pedagógia feladatunk lehet ezek fejlesztése.

Ha a szerző feltételezését vizsgáljuk meg a nehézségi fokozatosságról, úgy mind a főiskolásoknál ($19,4 > 17,6 > 15,2 > 13,9$), mind pedig a francia eredményekre ($21,4 > 17,4 > 17,0 > 15,2$) igaz, míg esetünkben a Verbális kifejezések (SZIT III.) faktor bizonyult a legnehezebbnek.

6. AZ ALKALMAZOTT TESZTEK EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFÜGGÉSVIZSGÁLATA

6.1. Korrelációs vizsgálatok

Az elemzés során azt néztük meg, hogy mennyire domináns, lényeges vagy nem a véletlenül múltott-e, hogy éppen az adott eredményeket kaptuk.

A NEM, az ISKOLATÍPUS, a TANULMÁNYI EREDMÉNY, a SUPER 1-15., GORDON 1-6, a SZIT I-IV., illetve SZIT-T, azaz 29 változó között az összefüggés szorosságát bemutató korrelációs mátrix (27. táblázat) elemző értékelése kapcsán a legszorosabb összefüggések vizsgálatát végeztük el, a megfelelő következtetések levonásával.

A táblázatban található adatok értelmezésének alapját a $p < 0,05$ esetén, $n = 164$ elemszámnál az eloszlási táblázatból nyert $r = 0,195$ korrelációs érték jelenti. Az e feletti értékek szignifikánsak.

Talán nem meglepő, hogy a legszorosabb összefüggéseket a szociális intelligencia tesztek eredményei, illetve kapcsolatai reprezentálják, hiszen a négy teszt négy viselkedésfelismerési képességet mér, azaz az osztályok, a rendszerek, a transzformációk és a viselkedési implikációk megértésének képességét. Ezáltal derült ki, hogy SZIT I. és SZIT-T között $0,649$ szignifikáns pozitív korrelációban fejeződik ki a kapcsolat. Így a viselkedési feltételezésnek, valamint a SZIT teljes mintára vonatkozó eredménye közepes szorosságú kölcsönösségi összefüggést eredményezett. A vi-

A NEM - AZ ISKOLATÍPUS - A TAN. EREDMÉNY - A SUPER 1-15. -
A GORDON 1-6. - A SZIT I-IV. - A SZIT „I.”

KORRELÁCIÓS MÁTRIXA

TELJES MINTÁRA: (n=164)
($p < 0,05$; $r = 0,195$)

NEM	ISK	TAN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	G.1	G.2	G.3	G.4	G.5	G.6	SZ.I	SZ.II	SZ.III	SZ.IV	SZ.V
ISK																												
TAN	-,067																											
S.1	-,183	,204	,279																									
S.2	,341	,188	-,007	-,081																								
S.3	,130	-,175	-,051	-,119	-,052																							
S.4	-,136	-,139	-,029	,186	,015	-,031																						
S.5	-,190	,206	,187	,168	-,015	,042	,146																					
S.6	,168	,049	-,023	,113	,209	,465	,019	,150																				
S.7	,033	,060	,092	,124	,190	,137	-,021	,199	,339																			
S.8	,287	-,052	,011	-,106	,351	,327	,111	-,081	,262	,099																		
S.9	-,159	,053	,099	,139	-,006	,039	,167	,193	,054	,199	-,051																	
S.10	,120	,246	,003	,080	,216	,140	,217	,232	,271	,174	,152	,164																
S.11	,306	,001	-,069	-,014	,255	,302	,016	-,101	,488	,190	,490	-,096	,152															
S.12	-,174	,010	-,008	,227	-,026	,006	,044	,070	,180	,130	-,045	,155	-,009	,130														
S.13	-,028	,045	,098	,317	-,033	-,079	,146	,242	,192	,116	-,097	,017	,155	,100	,218													
S.14	-,048	,145	,090	,182	-,105	,154	,015	,267	,276	,047	-,093	,197	,093	,004	,261	,174												
S.15	,082	,147	,148	,350	,122	,170	,117	,206	,335	,220	,236	-,041	,158	,311	,135	,351	,187											
G.1	,224	-,022	-,099	-,160	,107	,076	-,028	-,016	,001	-,009	-,084	-,031	,049	,070	-,122	-,079	,116	-,033										
G.2	,120	-,008	-,011	,028	,142	,063	-,001	-,006	,140	-,047	,149	-,021	,008	,208	,010	,032	-,140	,027	-,295									
G.3	-,050	-,092	-,141	-,153	-,054	,038	,076	-,094	-,123	-,127	-,062	-,062	-,057	-,063	-,037	-,196	,083	-,096	,137	-,347								
G.4	-,230	,064	,084	,177	-,168	-,143	,031	,222	-,051	,035	-,072	-,019	,010	-,215	-,004	,211	,109	,114	-,101	-,382	-,182							
G.5	,175	-,003	,020	-,052	,148	,027	-,166	-,153	,130	,036	,029	,045	,010	,161	,094	-,050	-,129	,004	-,178	,352	-,421	-,577						
G.6	-,202	,028	,082	,061	-,174	-,023	,111	-,008	-,151	,073	,004	,074	-,028	-,164	,010	-,019	,009	-,079	-,284	-,548	,206	,086	-,352					
SZ.I	-,223	-,155	,166	-,016	-,018	,024	,118	,058	,056	,048	,045	,153	,066	,092	-,034	-,056	,165	,013	,085	-,059	,063	,023	-,088	,020				
SZ.II	-,027	,048	,246	,037	,217	,049	,092	,200	,052	,170	,075	,100	,100	,009	-,131	,062	,086	,018	,091	-,055	,013	,037	-,134	,084	,321			
SZ.III	,187	,160	,185	,046	,141	-,091	-,012	-,009	,060	,008	,066	,053	,147	,149	-,048	-,011	,086	,006	,021	,124	-,067	-,110	,116	-,104	,086	-,010		
SZ.IV	-,098	,370	,335	,035	,072	,069	,049	,254	-,011	,250	,023	,152	,166	-,068	-,136	-,061	,140	,148	,076	-,100	-,008	,010	-,058	,109	,176	,306	,255	
SZ.V	-,073	,169	,371	,081	,154	,022	,099	,199	,061	,190	,081	,186	,191	,072	-,137	-,032	,193	,077	,109	-,039	,002	-,015	-,065	,044	,649	,617	,530	,704

selkedési transzformációk (SZIT III.) és a SZIT-T kölcsönössége 0,530, közepes szignifikáns pozitív korreláció. Ugyanezen kapcsolat a viselkedési osztályok felismerése (SZIT II.) és az összetett érték között 0,617, szintén közepes szignifikáns pozitív kölcsönösségi viszonyt jelöl. Ha az összes valószínűségi változó között fennálló kapcsolatot együttesen kezeljük, úgy azt tapasztaljuk, hogy a legszorosabb korreláció a SZIT IV. interakciókat elemző faktor, és SZIT-T között található (0,704), az egyetlen szoros szignifikancia. A teljesség kedvéért megvizsgáltuk a többi faktorkapcsolatokat is, s SZIT I. - SZIT II. (0,321), SZIT II. - SZIT IV. (0,306), míg SZIT III. - SZIT IV. esetében ez 0,255 értékű.

A GORDON-féle interperszonális értékek egyes faktörösszefüggéseit vizsgálva kitűnik, hogy a legszorosabb szignifikáns korreláció G2 - G6 (-0,548) és G4 - G5 (-0,577) között található, mindkét esetben ellentétes értelmű együttváltozásokkal. G5 - G6 összefüggésének szorosságát -0,352 jelöli a fenti minősítéssel, míg G2 - G5 viszonyára 0,352 utal azonos értelmű együttváltozással. A tanulók ez esetben fontosnak tartják, ha egy személyiség jelentős ember benyomását kelti (G3), de az ehhez kapcsolódó empátiás képesség (G5) (-0,421), ellentétes értelmű együttváltozásával. A társadalmi normák elfogadása (G2), illetve a hozzá fűződő szuverenitás (G4) köteléke is a küszöbérték felett van (-0,382), de az előjelnek megfelelő értelmezésben. E vonatkozásban jelentős még a G2 - G3 (-0,347), a G1 - G2 (-0,295), G1 - G6 (-0,284), valamint a G3 - G6 (0,206), de csak az utóbbi kapcsolat kapott azonos értelmezést a tanu-

lóknál.

A SUPER-féle munkaértékeknek a személyközi kapcsolatokban való megjelenése nagyobb variabilitást eredményezett, miután a faktorok száma is magasabb.

Igen figyelemre méltó az e korosztálynál már egyértelműen jelentkező függetlenségi vágya a tanulóknak. A legtöbb szignifikáns korrelációs kapcsolatot eredményezte, számszerint kilencet. Ezen belül a legmagasabb értékű az S5 - SZIT IV. (0,254), míg nagyságrendileg alig tér el az S5 - S13 (0,242) értéke is.

E vizsgálat során talán az egyik legjelentősebb összefüggés a mindkét teszt esetében megtalálható Függetlenség-ek közötti kapcsolat, amely S5 - G4 vonatkozásában 0,222 nagyságrenddel szignifikáns pozitív korrelációt, s azonos értelmű együttváltozást eredményezett. Nem meglepő a Kreativitással való összefüggése sem (0,206), szignifikáns még az Önérvényesítéssel való kölcsönös viszonya (0,232), mindkét esetben pozitív, azaz azonos értelmű együttjárással.

Érdekes, de nem megdöbbentő a fiataloknak az Anyagiakhoz (S3) való viszonyulása. A társas kapcsolatokban megszerzhető presztízs esetében jelentősnek tartják (0,465), s véleményük szerint befolyásolja a csoportbeli helyzetet (0,302), és fontos szereppel bír a társas kapcsolatokban (0,327).

A serdülőkor vége felé a munkával való tekintély megszerzésének lehetősége (S6) mintegy meghatározó tényezőként már lényeges szerepet játszik végzős középiskolásaink értékrendjében. Döntő lehet a csoportban való helyzet

szempontjából (0,488), ami egyben a faktor kapcsolatainak legszorosabb szignifikáns korrelációjait is vezeti nagyságrendileg. A személyiség önmegvalósítási lehetőségéhez (0,335), valamint az új elképzelések kialakításához (0,339) fűződő viszonyát az iménti értékek prezentálják, amelyek csaknem azonos értékűek. A személyközi kapcsolatokhoz való kiemelendő viszonyát 0,262 szignifikáns pozitív korreláció jelöli.

A mérésben részt vevő korosztály fontosnak tartja, hogy valamilyen módon kapcsolódjon egy-egy értékrendet megtestesítő csoporthoz (S8). A hozzáfűződő csoporthelyzetet, a kapcsolatból származó 0,490 jól érzékelteti. Azt, hogy a csoporton belül a személyiség hogyan valósíthatja meg önmagát, erre a tanulók gondolkodása és választása alapján (0,236) szignifikáns pozitív korrelációból következtethetünk.

A szüntelenül új megoldásokon fáradozó S1, Szellemi ösztönzés, az újat létrehozó alkotó tevékenységgel (0,350) és a munka objektív mérhetőségének igényével (0,317) kapcsolatokban realizálódik. Az e fogalomkörhöz tartozó szellemileg izgalmas munka, valamint a társadalmi igazságosságért való tenniakarás 0,227 eredménnyel jut kifejezésre, ami úgyszintén szignifikáns pozitív korrelációt eredményezett.

Az emberi viszonyulásokban oly fontos konfliktusvállalási képesség, mint érték (S12) viszonyulásait kutatva a fejlesztő munkatevékenységgel 0,218-ban nyilvánult meg, míg a mások irányíthatóságának igényével 0,261-ben jelentkezett.

Fiataljaink mérhető munkájuk során döntő szerepet

szánnak az új ötletek (S13) szükségességének, s ez az újat alkotás igényével való kapcsolatával 0,351 szignifikáns pozitív korrelációban mutatkozott meg.

A munkavégzés során az önállóságra való törekvést S13 - G4 (0,211) eredménye támasztja alá.

Nagy jelentőséget tulajdonítanak tanulóink a termelő munkával való csoportpozíció biztosításának, S11 - S15 (0,311), amely egyben szabálytisztelő magatartás, S11 - G2 (0,208) mindkét esetben szignifikáns pozitív korrelációval.

Az, hogy mennyire jelentős a tanulmányi eredmény a szociális intelligencia kapcsolatteremtő és kapcsolattartó képességeinél, ez az ugyanannak az attitűdnek az egységes gondolati kapcsolat függvényében, a különböző jelentések felismerésénél (0,246), valamint a társas helyzetek struktúrájának megkülönböztetésénél (0,335) jelentkező szignifikáns pozitív korrelációkkal támaszthatók alá. Az összetett érték (SZIT-T), amely rávilágít a mások megismerésének globális képességére (0,371), ugyancsak szignifikáns pozitív kölcsönösségben jelentkezett.

Az iskola dominanciájára az új megoldásokra való törekvésekből (0,204), a szabad döntések iránti vonzalomból (0,206), az önmegvalósítás utáni vágyból (0,246), valamint a viselkedési rendszerek felismerésének képességéből (0,370) következtethetünk.

A NEM a legszorosabb kapcsolatban a másokkal való önzetlen segítség relációjában nyilvánult meg (0,341), de igen jelentős a csoportbeli helyzet (0,306), valamint a többiekhez való tartozás viszonyulásában (0,287) is.

A LÁNYOK eredményei, valamint a SUPER 1-15, a GORDON 1-6, illetve a SZIT I-IV., azaz 26 változó közötti kapcsolatok szorosságát bemutató korrelációs mátrix (28. táblázat) figyelmet érdemlő viszonyulásokra irányítja rá az érdeklődést.

Az értelmezés alapja $p < 0,05$ feltétel esetén, $n=88$ elemszámnál $r=0,205$ korrelációs érték. Az e feletti szignifikánsak.

A tanulmányi előmenetekkel legszorosabb összefüggést a két szociális intelligencia faktor mutatta, nevezetesen az ingerek közös sajátosságaira épülő, viselkedési osztályok felismerése (0,322), illetve a viselekedési rendszerek megkülönböztetése (0,330), de még mindig szignifikáns korrelációt eredményezett az egy adott szituációban résztvevő szereplők attitűdjeinek előre látása is (0,235). Külön érdemel említést a nyelvi szerkezeteknek a nyelvtani szinoníma alapján történő átalakítása, illetve a verbális információk adekvát értelmezése (0,211). Ez az egyetlen faktor, ahol a tájékoztatási anyag nem képi, hanem kijelentésekre alapozó, és az átlag a legalacsonyabb ($m=12,6$). A lányok szabad, szuverén döntéseinek igénye (0,258) és a világ szebbé, illetve esztétikailag gazdagabbá tételének óhaja (0,216) szintén szignifikáns pozitív összefüggésként jelentkezett, a már említett konstellációban.

A legtöbb szignifikáns kölcsönösség S1-nél jelentkezett, melynek értelmében a szellemi kihívást jelentő tevékenység az objektíven mérhető munkánál (0,245), továbbá az új ötletek igénye (0,245) ugyanazt a szorosságot eredményez-

KORRELÁCIÓS MÁTRIXA

LÁNYOK: (n= 88)
(p < 0,05; r = 0,205)

TAN.	S.1.	S.2.	S.3.	S.4.	S.5.	S.6.	S.7.	S.8.	S.9.	S.10.	S.11.	S.12.	S.13.	S.14.	S.15.	G.1.	G.2.	G.3.	G.4.	G.5.	G.6.	SZ.I.	SZ.II.	SZ.III.	SZ.IV.
S.1.																									
S.2.	,096																								
S.3.	,056	,041																							
S.4.	-,061	-,122	-,160																						
S.5.	-,105	,106	-,051	-,132																					
S.6.	,258	,010	,016	,216	,128																				
S.7.	,011	,041	,236	,375	,059	,306																			
S.8.	,216	,325	,232	,172	-,028	,288	,474																		
S.9.	,082	-,266	,182	,069	-,051	-,079	-,074	-,155																	
S.10.	,162	,053	,078	-,034	,095	,236	,051	,145	-,132																
S.11.	-,060	-,030	,098	,229	,282	,116	,363	-,003	-,012	,222															
S.12.	-,150	-,041	,113	,196	,026	,019	,377	,075	,181	-,244	,163														
S.13.	,013	,231	,164	,040	-,030	,028	,074	,095	-,083	,053	-,016	,151													
S.14.	,100	,245	-,105	,025	,145	,150	,183	,115	-,109	,041	,042	,209	,195												
S.15.	,028	,067	,075	,138	-,045	,266	,230	,093	-,193	,169	,216	,005	,242	,145											
G.1.	,020	,245	,121	,141	,025	,165	,210	,351	,139	-,015	,012	,185	,107	,383	,153										
G.2.	-,166	-,180	,005	,030	,069	,037	-,051	-,117	-,117	-,023	,128	,031	-,159	-,157	,093	-,211									
G.3.	,030	,052	,083	,079	,036	,100	,089	-,040	,158	,020	-,068	,127	-,029	,130	-,052	-,037	-,392								
G.4.	-,246	-,184	-,107	,098	,087	-,192	-,055	-,118	-,085	-,095	,144	,046	,062	-,145	,111	-,058	,182	-,292							
G.5.	,179	,056	-,068	-,065	-,007	,097	,052	,175	,120	-,040	-,004	-,084	-,157	,196	-,103	,234	-,123	-,356	-,217						
G.6.	,050	,042	,125	-,071	-,211	-,031	,034	,028	-,139	,121	-,098	,049	,235	-,023	,056	-,034	-,201	,202	-,435	-,467					
SZ.I.	,043	,135	-,088	-,061	,062	-,089	-,142	-,015	-,031	-,006	-,036	-,194	,036	-,141	-,047	,003	-,130	-,484	,126	-,003	-,269				
SZ.II.	,235	-,103	-,115	,008	,143	,130	-,041	-,008	-,165	,201	,147	-,034	-,029	,082	,101	-,136	,174	-,146	-,019	,169	-,182	,055			
SZ.III.	,322	,039	,131	,066	,035	,292	,177	,178	-,038	,169	,137	-,095	-,026	,117	,114	-,021	,019	,013	-,007	,092	-,271	,182	,380		
SZ.IV.	,211	,222	,050	-,098	,030	,042	,135	,068	-,168	,055	,147	,139	,075	,165	,190	,093	-,063	,198	-,157	-,068	,098	-,093	-,002	,034	
	,330	,153	,123	,160	-,081	,171	,128	,260	-,056	,125	,001	-,089	-,080	-,052	,102	,148	,093	,053	-,120	-,094	,028	,050	,024	,316	,144

te. Talán nem meglepő, hogy a lányoknál a világ szebbé, izléesesebbé tételének szükséglete szüntelenül új elképzelésekre épül (0,325), ugyanakkor a konfliktusok esetleges vállalása (0,231) sem idegen tőlük céljaik elérése érdekében. Az állandó, újabb és újabb megoldásra váró problémákat, egyfajta cselekvési készenléti állapotként kezelik, s míg a kifejezések értelmezésénél ez (0,222) szignifikáns egymásnak való megfelelésben tűnik ki, addig ugyanez a csoporthoz való tartozásnál (-0,266) ellentétes értelmű együttváltozást eredményezett.

Teljesen egyértelmű választ kaptunk a tanulók megnyilvánulásaiból, ha arra nézve kerestük a feleletet, hogy milyen azonos értelmű együttváltozás determinálja a személyiség csoportbeli tekintélyét (S6). Szerintük a legfontosabb, ha az osztályon belüli helyzetet a munkájuk alapján ítélik meg (0,377), a személyes életstílusuk megtartása mellett (0,363), mindazonáltal megfelelő vezetői képességek is szükségeltetnek (0,230). A világ művészi átalakításának képessége értékrendjükben a legszorosabb korrelációt mutatta ebben az esetben (0,474).

Az idegen befolyástól mentes (S5) szabad döntés vágya a legszorosabb együttjárást környezetük igényes átalakításával (0,288) mutatta. Ez feltételez optimális irányítási képességeket (0,266) is, ami esetükben nem zárja ki a könnyed döntés (0,236) lehetőségét sem. A szociális intelligenciának tulajdonított jelentőség (0,292), a viselkedés közös jellegzetességeinek felismerésére, valamint annak fontosságára irányítja rá a figyelmet.

A felnőttkor küszöbén álló fiatalok már megkülönböztetett figyelmet szentelnek a pénzzel, anyagiakkal kapcsolatos (S3) szociális értékeknek. Ezt hivatott alátámasztani a befolyástól mentes szabad dönthetőség (0,216), az együttesen belüli tekintély megszerzése (0,375), továbbá az önmegvalósítás (0,229) egymásnak való szignifikáns megfelelése.

Vajon milyen kölcsönösségben jelentkezik a másokon való önzetlen segítség, a mások javát szolgálás (S2), mint érték? Meghatározó szerepet játszik egy frakción belüli közmegebecsülés, reputáció (0,236) megítélésénél, de nem elhanyagolható a mikro- és makrokörnyezet művészi átalakítása során (0,232) sem.

A társadalmi igazságosságért való tenniakarás (S12) a végzős középiskolás lányok szerint szignifikáns pozitív kölcsönös összefüggést feltételez az empátiás képességekkel, a segítőkészséggel (0,235), és szükségesnek tartják bizonyos szintű vezetői képességek (0,212) feltételét is.

Az újat létrehozó alkotó munkánál (S15) nem jelölik dominánsan a szívélyes belátást (-0,211), de a két valószínűségi változó szignifikáns összefüggésével nyomatékosítják a szabad döntés jogosultságát (0,234).

Az ízlésesen végzett munka (S7) erőteljes hangsúlyt kap az újat létrehozó, teremtő tevékenység során (0,351), de jelentőséget kap a társas helyzetek struktúrájának felismerésében (0,260) is.

A tanulólányok megítélésében a szertelenség (S9) nem segíti a csoporton belüli köztisztelet (-0,244) megszerzését.

Az objektíven mérhető munka (S13) domináns összefüggést feltételez az ötleteket integráló, termelő tevékenységgel (0,383).

Külön kell említést tenni e vonatkozásában is a GORDON-féle teszt faktorainak egymáshoz fűződő kapcsolatairól. Az előforduló szignifikáns összefüggések mind negatívan korrelálnak, vagyis ellentétes értelmű együttváltozást mutatnak. Így a társadalmi normák elfogadása (G2) az elismertséggel (-0,292), értelemszerűen és várhatóan az önállóságra törekvéssel (-0,356), s ugyancsak nem meglepő módon a hatalmi helyzet előnyben részesítésével (-0,484).

A környezet figyelmét magára vonás igénye (G3) a megértő, empátiás képességekkel (-0,435), valamint a nehezen barátkozó attitűddel (-0,217)-ben tűnt ki. Ugyancsak nem meglepő módon az önállóságra való törekvés (G4) a megértő jó szándékú magatartással (-0,467) eredményt hozta.

Érthető az elnéző, megértő viselkedés (G5), illetve a hatalomra törekvés vágyának (-0,269) értelmezése is.

Jelen esetben a SZIT faktorai szignifikáns pozitív korrelációt mutatnak egymással. Így a viselkedési osztályok felismerése (SZIT II.) a viselkedési implikációk megkülönböztetésével (0,380), és a társas szituációk struktúrájának felismerésével (0,316).

A FIÚK eredményei, valamint a SUPER 1-15, a GORDON 1-6, illetve a SZIT I-IV., vagyis összesen 26 változó közötti összefüggések szorosságát bemutató korrelációs mátrix (29. táblázat) érdeklődést felkeltő szignifikáns kapcsolatokra

KORRELÁCIÓS MÁTRIXA

FIÚK: (n= 76)
(p < 0,05; r = 0,217)

TAN.	S.1.	S.2.	S.3.	S.4.	S.5.	S.6.	S.7.	S.8.	S.9.	S.10.	S.11.	S.12.	S.13.	S.14.	S.15.	G.1.	G.2.	G.3.	G.4.	G.5.	G.6.	SZ.I.	SZ.II.	SZ.III.	SZ.IV.
S.1.	,456																								
S.2.	-,053	-,060																							
S.3.	-,033	-,079	-,052																						
S.4.	,058	,221	,175	,128																					
S.5.	,090	,257	,093	-,117	,119																				
S.6.	-,057	,240	,099	,546	,025	,045																			
S.7.	-,052	-,018	,156	,093	-,004	,118	,192																		
S.8.	-,025	,041	,338	,483	,309	,004	,434	,251																	
S.9.	-,003	,183	,025	,199	,226	,065	,130	,295	,094																
S.10.	,078	,204	,261	,021	,193	,422	,149	,340	,207	,147															
S.11.	,028	,108	,212	,363	,097	-,115	,556	,299	,604	,187	,086														
S.12.	-,045	,183	-,085	,015	,084	,051	,384	,186	,065	,249	,043	,246													
S.13.	,095	,382	,046	-,190	,142	,350	,218	,120	-,087	-,026	,275	,022	,242												
S.14.	,153	,253	-,222	,188	,060	,263	,345	,010	-,026	,226	,002	,031	,277	,200											
S.15.	,285	,459	,085	,182	,231	,292	,438	,103	,272	-,046	,264	,396	,199	,332	,222										
G.1.	-,023	-,085	,056	,067	,064	,019	-,025	,075	-,187	,038	-,068	-,022	-,013	,002	,160	,073									
G.2.	-,055	,052	,132	,011	-,008	,084	,159	-,063	,103	-,034	,056	,235	,104	-,069	-,214	,068	-,277								
G.3.	-,011	-,153	,022	-,019	,050	,003	-,188	-,135	-,029	-,038	-,257	-,150	-,179	-,257	,052	-,127	,124	-,405							
G.4.	-,029	,208	-,124	-,173	,006	,289	-,080	-,086	-,082	-,081	,079	-,223	,076	,224	,275	,056	,010	-,378	-,181						
G.5.	-,001	-,065	,072	,079	-,085	-,222	,171	,033	,041	,024	,062	,169	,023	-,068	-,262	,008	-,247	,471	-,408	-,642					
G.6.	,113	-,042	-,131	,058	,110	-,015	-,107	,158	,112	,096	,019	-,049	-,081	,068	,031	-,110	-,337	-,596	,270	,076	-,371				
SZ.I.	,085	-,026	,216	,106	,033	-,116	,244	,124	,294	,021	,046	,369	-,130	-,214	,210	,179	,114	,088	,133	-,223	,064	-,089			
SZ.II.	,169	,028	,327	,042	,145	,103	-,058	,164	,159	,013	,076	,115	-,253	,009	,061	,053	,167	-,116	,031	-,022	-,018	,009	,272		
SZ.III.	,178	-,011	,108	-,139	-,001	,014	-,067	-,056	,109	,124	,112	,065	-,106	-,160	,025	-,087	,011	,017	,035	-,073	,077	-,052	,253	-,037	
SZ.IV.	,344	,098	,104	,009	,151	,316	-,111	,251	,114	,162	,332	,001	-,235	-,075	,163	,165	,106	-,225	,091	,058	-,096	,120	,280	,295	,385

hívta fel a figyelmet.

A táblázati eredményeket $p < 0,05$ és $n=76$ alapján kapott $r=0,217$ korrelációs értéknek megfelelően értelmeztük. Az e feletti értékek szignifikánsak.

A TANULMÁNYI EREDMÉNY-nyel legszorosabb szignifikáns kölcsönösséget a megoldatlan problémákba ütközés (0,456), a folyamatos alkotó munka (0,285), valamint az interperszonális helyzetek szerkezetének felismerési képessége (0,344) eredményezte.

Az az igény, hogy a szubjektum munkájába másoknak ne legyen beleszólása (S5), az önmegvalósítás iránti vágygal e csoporton belül a legszorosabb összefüggésként jelentkezett (0,422), amelyben nagyságrendileg alig van eltérés a munka objektív mérhetőségével megnyilvánuló kölcsönösségi viszonyban (0,350). Az új elképzelések kialakítása (0,292), és az önállóságra való törekvés (0,289) mindkét esetben szignifikáns pozitív korrelációban tűnt ki. Az elnéző, megértő attitűd jelen összefüggésben ellentétes értelmű együttváltozást eredményezett (-0,222), míg a viselkedési szisztémák felismerését 0,316 jelöli.

Nos, jelen problémakör vizsgálatánál is felmerülhet a kérdés, hogy a végzős középiskolás fiúk véleménye szerint milyen tényezők határozzák meg a csoporton belüli közmegebecsülést? Álláspontjuk szerint ez (S6) legszorosabb kölcsönösségi viszonyt a csoporton belüli pozíció (0,556) jelenti, ám csaknem ugyanilyen súlyú az újat alkotó tevékenység (0,438), valamint a csoporthoz való tartozás (0,434) is. Jelen kérdésfelvetésünket a társadalmi igazságosságért való

szakadatlan kiállítás (0,384) és az ezen a szinten már jelentkező vezetői képességek (0,345) is alátámasztják. E helyütt lényegesnek tartják még egy adott szituációban és interakcióban lévő másik személy magatartási és viselkedési következményeinek előrelátását is (0,244).

A másikhoz, a többiekhez való tartozás (S8), a *to belong to* szindróma e korosztálynál már erőteljesen megnyilvánul, ami a csoporton belüli pozíció esetében (0,604) egyfajta rangot jelent. Nem kevésbé tartják fontosnak az alkotó, teremtő tevékenységet (0,272), s nem elhanyagolható szignifikáns egymásnak való megfelelésként jelentkezett a viselkedési implikációk felismerése sem (0,294).

A másokon való önzetlen segítség (S2) egy, magát közösségnek nevező együttesen belül talán természetes, ám mindemellett fontos, hogy a személyiség önálló életstílusa domináljon (0,261), és egyéniségével tartozzon az osztályhoz (0,338). Az áldozatkészség e szinten még irányítási feladatot nem feltételez (-0,222), de fontosnak tartja a viselkedési osztályok megkülönböztetését (0,327), azaz, az ingerek közös sajátosságainak ismeretét.

Milyen vonatkozásban vetődik fel az anyagiak kérdése (S3) a középiskolát éppen elhagyni készülő fiataloknál? Szerintük döntően befolyásolja a tekintélyt (0,546), vagyis, hogy felnézzenek rájuk, jelentős a társakhoz való tartozás (0,483) kohéziója szempontjából, de fontos a csoportpozíció szemszögéből (0,363) is.

Nagyon lényeges, hogy miként látják az önmegvalósítás (S10) lehetőségét a közösségen belül fiataljaink. Erre

adekvát válasz tűnt ki az elemzésből, amely szerint jelentősnek ítélik, hogy munkájuk eredménye objektíve mérhető legyen (0,275), valamint legyen biztosítva az alkotó munka (0,264) új ötleteiken keresztül. De nem tartják jelentőséggel bírónak, hogy környezetük figyelmét magukra vonják (-0,257), vagyis, hogy felnézzenek rájuk. A szociális intelligencia területéről az interakciók szerkezetének differenciálását (0,332) ítélik lényegesnek.

Ha a szubjektum közösségbeli rangját (S11) a korábban már elemzetteken túl vizsgáljuk, úgy azt látjuk, hogy pozitív szignifikáns korrelációval tűnt ki az új ötletek szükségessége (0,396), és folyamatos jelenléte, a társadalmi konfliktusokat is vállaló magatartás (0,246), a szabálykövető alkalmazkodás (0,235) és a csoporton belüli társas kölcsönhatások szerkezetének felismerése (0,369). A nehezen barátkozó, önállóságra és önrendelkezésre törekvő magatartás (-0,223) ellentétes értelmű együttváltozást eredményezett.

A szellemileg izgalmas munka végzése (S1) mindig egy-egy próbatétele képességeiknek, készségeiknek. Ez a lényegét pontosan tükröződően nyilvánul meg a kreatív kibontakozás kapcsán (0,459), a szubjektivitástól mentes, mérhető munkateljesítményben (0,382), de feltételezi a szabad döntés lehetőségét (0,257) is.

A munka során jelentkező művészi megjelenítés (S7) alapja lehet az önmegvalósításnak (0,340), s továbbá motiválja a társas kapcsolatok kialakulását (0,251) is. Olyan szintű szociális intelligenciát kíván meg, amely képes a viselkedési rendszerek felismerésére (0,251).

Az, hogy a szubjektum tehet valamit az emberi kapcsolatokban oly fontos általános igazságosságért (S12), s ezt még ütközések árán is vállalja, leginkább az önálló produktumként jelentkező munkateljesítményben (0,212) nyilvánul meg, amely során mintegy interiorizációs folyamatként fejlesztheti is önmagát. A fiúk álláspontja szerint mindezekhez nem szükségeltetik olyan szintű szociális intelligencia SZIT II. (-0,253) és SZIT IV. (-0,235), amely döntéseikben ki-tüntetett szerepet kapna.

Öngerjesztő, fejlesztő tevékenységük (S13) során, megalkuvásoktól mentes, csak jó vagy rossz megoldást fogadnak el, ami az új elképzeléseket, ötleteket integráló cselekvés kapcsán (0,332) nyilvánul meg, egyfajta másoktól független munkavégzés alkalmával (0,224), amely során nem igénylik, hogy kedvező benyomást keltsenek másokban (-0,257).

A vezetői képességek szükségessége (S14) a teremtő munkatevékenység (0,222) során a szabad döntés jogosultságának (0,275) igénye folytán fogalmazódott meg, ami nélkülözi az elnéző, nagylelkű attitűdöket (-0,262).

Jelen esetben is külön vizsgálódás tárgyát képezhetik a GORDON-féle tesztek faktorainak egymáshoz fűződő kapcsolatai.

A szabálytisztelő magatartás (G2) során, amikor a tanuló azt teszi, amit a tanára, környezete elvár tőle, az empátiás képességek bírnak jelentőséggel (0,471), ezért nem várják el a környezet kitüntető figyelmét (-0,405), nem törekednek az önrendelkezés kivívására (-0,378) és semmiképpen sem a hatalmi helyzet preferálására (-0,596).

A mások előtti köztisztelet (G3) jelentősége a vezetői szerep esetében (0,270) mutatkozott meg, de nem fogalmazódott meg ez így az elnéző, kegyes viselkedésben (-0,408).

Az önállóságra való törekvés (G4) ellentétes értelmű együttváltozása a mások ügyeit intéző viselkedéssel (-0,642) nem meglepő.

A nagylelkű empátiás képesség (G5) értelemszerűen nem fér össze a vezetői beosztást előtérbe helyező, hatalmi helyzetet előnyben részesítő beállítódással (-0,371).

A megértő bátorítást váró viselkedési mód (G1) a hatalomra törő magatartással (-0,337), az empátiás képességeket feltételező Jóindulattal (-0,247), míg a társadalmi normákat követő, szabálytisztelő viselkedési móddal (-0,277) valószínűségi változók közötti összefüggéseket eredményezte, ellentétes értelmű együttjárással.

6.2. Faktoranalízis

A korrelációs mátrix elemző értékelése után faktoranalízis is készült. E csoportosító eljárás során a tesztek eredményei kerültek faktorokba, s így a mögöttes, látens változók rendszere új információkat eredményezett.

A NEM - ISKOLA - TANULMÁNYI EREDMÉNY - SUPER 1-15 - GORDON 1-6 - SZIT I-IV. - SZIT-T 29 változót tartalmazó faktorstruktúra 6 faktort fog össze (30. és 31. táblázat).

Az F1, EREDMÉNYESSÉGI FAKTOR, a tanulmányi eredmény mellett a szociális intelligencia összetevőit foglalja egy-

A NEM - AZ ISKOLATÍPUS - A TAN. EREDMÉNY - A SUPER 1-15. -
A GORDON 1-6. - A SZIT I-IV. - A SZIT „T.”

TELJES MINTÁRA: (n=164)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
NEM	,072	,368	-,089	-,179	-,499	,357
ISKOLATÍPUS	-,277	-,145	,532	-,047	-,229	,269
TANULM. E.	-,490	-,123	,306	-,078	-,011	-,152
SUPER 1.	-,078	-,033	,618	-,035	,207	-,211
SUPER 2.	-,227	,362	,060	-,177	-,465	,129
SUPER 3.	,044	,629	-,194	,041	,201	,046
SUPER 4.	-,104	,181	,052	,179	,167	-,368
SUPER 5.	-,243	,048	,474	,123	,275	,064
SUPER 6.	,029	,729	,221	-,135	,188	,115
SUPER 7.	-,212	,370	,263	,010	,071	-,054
SUPER 8.	-,086	,650	-,105	-,026	-,373	-,281
SUPER 9.	-,260	,017	,068	-,077	,473	-,070
SUPER 10.	-,231	,355	,279	,023	-,051	,118
SUPER 11.	,019	,734	-,015	-,205	-,130	,008
SUPER 12.	,243	,145	,266	-,128	,487	-,051
SUPER 13.	,122	,138	,600	,007	,161	-,071
SUPER 14.	-,117	,170	,259	,149	,549	,379
SUPER 15.	-,015	,463	,530	,025	-,014	-,046
GORDON 1.	-,087	,110	-,189	,225	,001	,725
GORDON 2.	,035	,111	-,006	-,768	-,033	-,147
GORDON 3.	,017	,023	-,379	,520	,076	,170
GORDON 4.	,050	-,161	,458	,525	-,021	-,124
GORDON 5.	,037	,043	-,084	-,822	,009	,008
GORDON 6.	-,086	-,092	-,008	,568	-,009	-,430
SZIT I.	-,554	,128	-,280	,080	,382	-,138
SZIT II.	-,624	,136	-,032	,161	,017	-,091
SZIT III.	-,469	,004	,056	-,282	-,129	,205
SZIT V.	-,740	-,027	,189	,077	-,020	,093
SZIT „T.”	-,953	,093	-,029	,014	,110	,027

NEM - ISK. - TAN. E. - SUPER 1-15. - GORDON 1-6. - SZIT I-IV. - SZIT „T„

TELJES MINTÁRA: (n=164)

Megmagyarázott varianciarányad: 50,059 %

JELLEMZŐK		F 1.	F 2.	F 3.	F 4.	F 5.	F 6.
1.	NEM					-,499	
2.	ISKOLATÍPUS			,532			
3.	TANULMÁNYI EREDMÉNY	-,490					
4. S1.	SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS			,618			
5. S2.	ALTRUIZMUS					-,465	
6. S3.	ANYAGIAK		,629				
7. S4.	VÁLTOZATOSSÁG						
8. S5.	FÜGGETLENSÉG			,474			
9. S6.	PRESZTIZS		,729				
10. S7.	ESZTÉTIKUM						
11. S8.	TÁRSAS KAPCSOLATOK		,650				
12. S9.	JÁTEKOSSÁG					,473	
13. S10.	ÖNÉRVÉNYESÍTÉS						
14. S11.	HIERARCHIA		,734				
15. S12.	HUMÁN ÉRTÉKEK					,487	
16. S13.	MUNKATELJESÍTMÉNY			,600			
17. S14.	IRÁNYÍTÁS					,549	
18. S15.	KREATIVITÁS		,463	,530			
19. G1.	TÁMOGATÁS						,725
20. G2.	ALKALMAZKODÁS				-,768		
21. G3.	ELISMERTSÉG						
22. G4.	FÜGGETLENSÉG			,458			
23. G5.	JÓINDULAT				-,822		
24. G6.	VEZETÉS				,568		-,430
25. SZIT I.	TÖRTÉNETBEFEJEZÉS	-,554					
26. SZIT II.	GESZTUSCSOPORT	-,624					
27. SZIT III.	VERBÁLIS KIFEJEZÉS	-,469					
28. SZIT IV.	TÖRTÉNETKIEGÉSZÍTÉS	-,740					
29. SZIT „T„	ÖSSZETETT ÉRTÉK	-,953					

ségbe, valamennyit negatív tartalommal. Legnagyobb súllyal az összetett érték (-0,953) és a társas helyzetek struktúráinak felismerési képessége (-0,740) szerepel. A tanulmányi eredmény hatásában és következményeiben meghatározó jelentőségét a rendszerben elfoglalt helye és értelmezése (-0,490) mutatja.

Az F2, KARRIERFAKTOR-ban csak a munkaérték tényezői szerepelnek, mindegyik pozitív tartalommal. Domináns szerepet a munka útján történő tekintély megszerzése (Presztízs, 0,729), s az ezáltal biztosított csoportpozíció (Hierarchia, 0,734) játssza. Igen nagy nyomatékkal szerepel a gondatlan élet (Anyagiak, 0,629), mint érték, amit a személyközi viszonyulások (Társas kapcsolatok, 0,650) teremtő tevékenysége (Kreativitás, 0,463) egészít még ki.

Az F3, az ISKOLAPREFERÁLT SZUVERÉN MUNKAÉRTÉK elnevezést kapta, kihangsúlyozva ezáltal azt a tényt, hogy az intézmény, nevezetesen az iskolatípus csak e helyütt szerepel tényezőként, közepes nagyságrendű horderővel (0,532). Talán a legszembevetőbb, hogy mind a Super-féle, mind pedig a Gordon-féle tesztnél összetevőként szereplő, függetlenséget megtestesítő szuverén munkavégzés lehetősége, illetve a személyközi viszonyulásokban megnyilvánuló, mások akaratától nem befolyásolt önálló döntés lehetősége a Függetlenség számszerűleg is csaknem azonos súllyal tűnt ki (0,474) és (0,458). Csak mint érdekességet jegyezzük meg, hogy a két teszt felvétele nem ugyanakkor történt, kb. 1 hónap eltolódással végeztük. A Munkateljesítmény és az új gondolatokat összesítő Szellemi ösztönzés hordereje jó megközelítéssel

azonos (0,600) és (0,618), ezeket követi fontosságában az újat létrehozó Kreativitás (0,530).

Az F4, a TÁRSAS VISZONYULÁSOK FAKTORA, hiszen minden eleme a Gordon-féle interperszonális értékek közül való. Itt pozitív tartalmú a hatalmi helyzetet előnyben részesítő Vezetés (0,568), viszont az elnéző, megértő magatartást feltételező Jóindulat-ot (-0,822), valamint a környezet elvárásainak való megfelelést jelentő Alkalmazkodást (-0,768) szintén elutasítja.

Az F5, mint a MUNKAÉRTÉK FAKTORA a fiúkra jellemzőbb megjelöléssel, legmagasabb faktorsúlyokkal a pozitív tartalmú Irányítást (0,549), a Humán értékeket (0,487) és a Játékosságot (0,473) hangsúlyozza, elutasítja viszont az emberbarát Altruizmust (-0,465).

Az F6, a MEGÉRTÉS DOMINANCIÁJÁNAK FAKTORA, amely mindössze két összetevőt tartalmaz. A nagyobb jelentőséget hangsúlyozó pozitív tartalmú támogatást (0,725), amely mellett a Vezetést elutasítja (-0,430).

A LÁNYOK faktorstrukturája a TANULMÁNYI EREDMÉNY - SUPER 1-15 - GORDON 1-6 - SZIT I-IV. - 26 változóját 6 faktorba csoportosította (32. és 33. táblázat).

Az F1, EREDMÉNYORIENTÁLT FAKTOR három részterületet fog össze negatív faktorsúlyokkal. A legnagyobb súllyal a Tanulmányi eredmény (-0,657) és a viselkedési osztályok felismerését mérő Gesztuscsoportok (-0,684) szerepelnek. A szabad döntés lehetősége, a Függetlenség (-0,530), a személyközi helyzetek felismerési képessége a Történetkie-

A TAN. EREDMÉNY - A SUPER 1-15. - A GORDON 1-6. - A SZIT I-IV.LÁNYOK: (n= 88)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
TANULM. E.	-,657	-,122	-,178	-,210	-,079	,146
SUPER 1.	-,056	,055	-,172	-,576	,450	,013
SUPER 2.	-,094	-,094	,222	-,074	,060	,417
SUPER 3.	-,048	,042	,627	,065	-,102	,148
SUPER 4.	-,029	-,003	,084	-,030	,111	-,607
SUPER 5.	-,530	-,130	,339	-,110	,053	-,067
SUPER 6.	-,158	-,095	,742	-,217	,113	,085
SUPER 7.	-,329	,118	,318	-,483	,152	,312
SUPER 8.	,117	-,145	,130	-,052	-,663	,174
SUPER 9.	-,479	-,100	-,037	,107	,323	-,079
SUPER 10.	-,141	,019	,531	,173	,169	-,337
SUPER 11.	,328	-,214	,581	-,160	-,061	-,068
SUPER 12.	,182	,012	,089	-,247	,522	,120
SUPER 13.	-,034	-,201	,144	-,569	,148	-,431
SUPER 14.	-,171	,066	,344	,023	,509	-,020
SUPER 15.	,037	,082	,305	-,681	-,010	,076
GORDON 1.	-,057	,287	,197	,518	,052	-,131
GORDON 2.	,001	-,817	,059	-,025	-,052	,042
GORDON 3.	,302	,539	,241	,313	,102	-,138
GORDON 4.	-,228	,273	-,054	-,496	-,474	-,284
GORDON 5.	,120	-,558	-,145	,052	,410	,410
GORDON 6.	-,074	,653	-,248	-,103	,073	,076
SZIT I.	-,512	,104	-,017	,174	,008	-,444
SZIT II.	-,684	,150	,139	-,004	-,038	-,055
SZIT III.	-,145	-,311	,029	-,187	,358	-,119
SZIT IV.	-,527	,041	,111	-,017	,087	,417

TAN. EREDMÉNY - SUPER 1-15. - GORDON 1-6. - SZIT I-IV.

LÁNYOK: (n= 88)

Megmagyarázott varianciarányad: 50,253 %

JELLEMZŐK	F 1.	F 2.	F 3.	F 4.	F 5.	F 6.
1. TANULMÁNYI EREDMÉNY	-,657					
2. S1. SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS				-,576	,450	
3. S2. ALTRUIZMUS						,417
4. S3. ANYAGIAK			,627			
5. S4. VÁLTOZATOSSÁG						-,607
6. S5. FÜGGETLENSÉG	-,530					
7. S6. PRESZTIZS			,742			
8. S7. ESZTÉTIKUM				-,483		
9. S8. TÁRSAS KAPCSOLATOK					-,663	
10. S9. JÁTEKOSSÁG	-,479					
11. S10. ÖNÉRVÉNYESÍTÉS			,531			
12. S11. HIERARCHIA			,581			
13. S12. HUMÁN ÉRTÉKEK					,522	
14. S13. MUNKATELJESÍTMÉNY				-,569		-,431
15. S14. IRÁNYÍTÁS					,509	
16. S15. KREATIVITÁS				-,681		
17. G1. TÁMOGATÁS				,518		
18. G2. ALKALMAZKODÁS		-,817				
19. G3. ELISMERTSÉG		,539				
20. G4. FÜGGETLENSÉG				-,496	-,474	
21. G5. JÓINDULAT		-,558			,410	,410
22. G6. VEZETÉS		,653				
23. SZIT I. TÖRTÉNETBEFEJEZÉS	-,512					-,444
24. SZIT II. GESZTUSCSOPORT	-,684					
25. SZIT III. VERBÁLIS KIFEJEZÉS						
26. SZIT IV. TÖRTÉNETKIEGÉSZÍTÉS	-,527					,417

gészítés (-0,527), valamint a viselkedésimplikáció megkülönböztetésének képessége, a Történetbefejezés (-0,512), közel azonos fontossággal bír a faktoron belül. Horderejében alig marad el a csoporthoz való tartozásában és súlyában a Játékosság (-0,479).

Az F2, a TÁRSAS VISZONYULÁSOK FAKTORA, a Gordon-féle teszt összetevőit egyesíti. A pozitív tartalmú Vezetést (0,653), a kedvező benyomások indukációját eredményező Elismertséget (0,539) azonos módon értelmezi, viszont magas súllyal utasítja el a környezet elvárásait integráló Alkalmazkodást (-0,817) és az empátiás képességek latens rendszerét, az elnéző attitűdöket feltételező Jóindulatot (-0,558).

Az F3, úgy fogalmazódott meg, mint a MUNKAÉRTÉKEK FAKTORA, ugyanis csak ebből az értékkörből csoportosít. Ez a jó közérzet faktoraként is kezelhető, hiszen pozitív tartalmú összetevői közül a gondatlan életet biztosító jó Anyagiakat (0,627), és az ezen keresztül biztosítható tekintélyt, az erkölcsi tartást adó Presztízst (0,742) magas factorsúlyokkal preferálja. Majdnem ugyanolyan fontossággal jelöli számszerűleg is az önmegvalósítást biztosító Önérvényesítést (0,531) és a munka alapján csoportpozíciót biztosító Hierarchiát (0,581).

Az F4, a BÁTORÍTÁS DOMINANCIAJÁNAK FAKTORA egyetlen pozitív tartalmú elemmel rendelkezik, Támogatás (0,518). A hozzá tartozó összes többi összetevő elutasítása tűnik ki a magas súllyal szereplő Kreativitásnál (-0,681), a Szellemi ösztönzésnél (-0,576) és a Munkateljesítménynél (-0,569), de

ugyanaz figyelhető meg a horderejében kisebb súlyú Függetlenség (-0,496), illetve az Esztétikum (-0,483) esetében is.

Az F5, a SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS (0,450), a HUMÁN ÉRTÉKEK (0,522), az IRÁNYÍTÁS (0,509) és a JÓINDULAT (0,410) preferenciájának FAKTORA, amelyek mind-mind pozitív súllyal tűnnek ki, de ugyanakkor magas súllyal nyer elutasítást a TÁRSAS KAPCSOLATOK (-0,663), valamint a szabad döntés jogosultságát biztosító FÜGGETLENSÉG (-0,474).

Az F6, a SEGÍTŐKÉSZ EMPÁTIÁS FAKTOR, ahol pozitív értelműséggel jelentkezik az Altruizmus (0,417), mint a mások javát szolgáló tenniakarás értéke, és a bajban való segítőkészség erénye a Jóindulat (0,410). A szociális intelligencia összetevői közül hasonló értelmezést kapott a Történetkiegészítés (0,417). E fogalomkörben a legnagyobb horderejű elutasítást a Változatosság kapta (-0,607), s ez utóbbihoz hasonló értelmezésben részesült a Munkateljesítmény (-0,431) és a Történetbefejezés (-0,444) is.

A FIÚK faktorstruktúrája 5 faktorba csoportosította a TANULMÁNYI EREDMÉNY - SUPER 1-15 - GORDON 1-6 - SZIT I-IV. 26 változóját (34. és 35. táblázat).

A KARRIER FAKTORA (F1) negatív tartalmú összetevőivel mindazon elemeket egybekapcsolta, amelyek végzős fiú középiskolásaink értelmezésében az érvényesüléshez szükségeltetnek. A faktoron belül a legnagyobb jelentőséggel, s ezáltal súllyal az egymást kölcsönösen erősítő tényezők, mint például az Anyagiak (-0,724), a Presztízis (-0,789) és a Hierarchia (-0,759) szerepelnek, hangsúlyozva a Társas

A TAN. EREDMÉNY - A SUPER 1-15. - A GORDON 1-6. - A SZIT I-IV.

FIÚK: (n= 76)

	1.	2.	3.	4.	5.
TANULM. E.	,048	-,015	,394	,426	-,129
SUPER 1.	-,093	-,066	,723	,050	-,037
SUPER 2.	-,106	-,181	-,060	,357	,466
SUPER 3.	-,724	,065	-,164	-,050	-,044
SUPER 4.	-,204	,135	,191	,111	,340
SUPER 5.	,125	,176	,608	,145	,242
SUPER 6.	-,789	-,187	,259	-,162	-,049
SUPER 7.	-,324	,090	,070	,068	,488
SUPER 8.	-,679	-,015	-,091	,150	,416
SUPER 9.	-,330	,129	,098	,023	,179
SUPER 10.	-,042	-,080	,427	,189	,603
SUPER 11.	-,759	-,243	,010	,088	,148
SUPER 12.	-,358	-,078	,350	-,461	-,053
SUPER 13.	,045	,012	,671	-,248	,198
SUPER 14.	-,346	,316	,474	,066	-,422
SUPER 15.	-,413	-,131	,593	,139	-,007
GORDON 1.	-,056	,139	,069	,291	-,432
GORDON 2.	-,060	-,840	-,014	-,081	,053
GORDON 3.	,000	,528	-,337	,245	-,208
GORDON 4.	,209	,469	,462	-,187	-,048
GORDON 5.	-,070	-,782	-,176	,001	,130
GORDON 6.	-,052	,698	-,135	-,107	,344
SZIT I.	-,420	-,108	-,119	,601	-,145
SZIT II.	-,070	,087	,017	,541	,167
SZIT III.	,058	-,102	-,026	,524	-,002
SZIT IV.	,010	,220	,210	,721	,193

TAN. EREDMÉNY - SUPER 1-15. - GORDON 1-6. - SZIT I-IV.

FIÚK: (n= 76)

Megmagyarázott varianciarányad: 50,756 %

JELLEMZŐK	F 1.	F 2.	F 3.	F 4.	F 5.
1. TANULMÁNYI EREDMÉNY				,426	
2. S1. SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS			,723		
3. S2. ALTRUIZMUS					,466
4. S3. ANYAGIAK	-,724				
5. S4. VÁLTOZATOSSÁG					
6. S5. FÜGGETLENSÉG			,608		
7. S6. PRESZTÍZS	-,789				
8. S7. ESZTÉTIKUM					,488
9. S8. TÁRSAS KAPCSOLATOK	-,679				,416
10. S9. JÁTÉKOSSÁG					
11. S10. ÖNÉRVÉNYESÍTÉS			,427		,603
12. S11. HIERARCHIA	-,759				
13. S12. HUMÁN ÉRTÉKEK				-,461	
14. S13. MUNKATELJESÍTMÉNY			,671		
15. S14. IRÁNYÍTÁS					-,422
16. S15. KREATIVITÁS	-,413		,593		
17. G1. TÁMOGATÁS					-,432
18. G2. ALKALMAZKODÁS		-,840			
19. G3. ELISMERTSÉG		,528			
20. G4. FÜGGETLENSÉG		,469	,462		
21. G5. JÓINDULAT		-,782			
22. G6. VEZETÉS		,698			
23. SZIT I. TÖRTÉNETBEFEJEZÉS	-,420			,601	
24. SZIT II. GESZTUSCSOPORT				,541	
25. SZIT III. VERBÁLIS KIFEJEZÉS				,524	
26. SZIT IV. TÖRTÉNETKIEGÉSZÍTÉS				,721	

kapcsolatok (-0,679) fontosságát. A Kreativitás (-0,413) és a Történetbefejezés (-0,420) súlya csaknem azonos.

A TÁRSAS VISZONYULÁSOK FAKTORA (F2) csakúgy, mint a végzős középiskolás lányok esetében a Gordon-féle teszt összetevőit csoportosítja, leginkább hangsúlyozva a hatáskör megszerzésére irányuló törekvést, a Vezetést (0,698), amely mellett ugyanilyen értelmű a Függetlenség (0,469) és a környezet elismerésére irányuló törekvés, az Elismertség (0,528). Ugyanakkor mélyen elutasítja az elvárásoknak megfelelő viselkedési módot az Alkalmazkodást (-0,840), valamint az elnéző jószándékú attitűdöt, a Jóindulatot (-0,782).

A SZABAD ÖNMEGVALÓSÍTÁS FAKTORA (F3) főleg a munkával kapcsolatos értékek gyűjtőhelye, ahol a legnagyobb hangsúlyt szellemileg izgalmas munka, a Szellemi ösztönzés (0,723) kapta, amely objektíven mérhető produktumot eredményez, Munkateljesítmény (0,671), és ezáltal kibontakozhatnak a szubjektum belső adottságai, képességei (Önérvényesítés, 0,427), az újat alkotás élményében (Kreativitás, 0,593). A mind a Super, mind pedig a Gordon tesztnél meglévő összetevő a Függetlenség (0,608) és (0,462), azonos tartalmú, közel azonos súlyú pozitív együttjárást eredményezett.

Az EREDMÉNYESSÉG FAKTORA (F4) esetében, és csak e helyütt kapott jelentőséget a Tanulmányi eredmény pozitív tartalmával (0,426), hozzákapcsolódva a szociális intelligencia minden tényezője, amelyek nagyságrendjükben a Történetkiegészítés (0,721), a Történetbefejezés (0,601), a Gesztuscsoportok (0,541) és a Verbális kifejezések (0,524). Mindezek mellett a konfliktusok vállalásának képessége (Hu-

mán értékek, $-0,461$) elutasítást nyert.

A MUNKAÉRTÉK DOMINANCIAJÁNAK FAKTORÁ-nál (F5) kiemelt szerepet kapott a személyiség exteriorizációja, amely során determinált belső értékeinek értelmében valósíthatja meg önmagát (Önérvényesítés, $0,603$), a mások javát szolgáló magatartás, az Altruizmus ($0,466$), az ezekhez pozitív tartalommal társuló Esztétikum ($0,488$), s mindezek az interperszonális viszonyulások keretein belül (Társas kapcsolatok, $0,416$). Elutasítja az Irányítást ($-0,422$) és a bátorító szívéllyességet feltételező Támogatást ($-0,432$).

7. GYAKORLATI TAPASZTALATAINK, JAVASLATOK, CÉLKITÚZÉSEK

A vizsgálat során a végzős középiskolai tanulók munkavértékeinkre feltárására, az értékeknek a társas viszonyulásokban betöltött szerepének tisztázására törekedtünk, valamint információkat szereztünk a tanulók kapcsolatteremtő és kapcsolattartó képességeiről, továbbá az emberi viselkedés megértésére vonatkozó készségekről, az oktatás, a nevelés és a képzés hatékonyabbá tétele szempontjából.

A Guilford-féle Szociális Intelligencia Teszt eredményei rávilágítottak arra, hogy diákjainknak a másik ember viselkedésének megértésére vonatkozó kvalitásai közepes szint körül mozognak.

A mérés során nyert információk egyértelműen alátámasztották, hogy az oktatás, a nevelés során egyre nagyobb hangsúlyt kell helyezni a szociális képességek fejlesztésére (az ismeretanyag nyújtotta lehetőségeken belül, fakultációkban, illetve szakkörökön és osztályfőnöki órákon stb.).

Kutatásunk értékes tanulsága volt, hogy a tanulók jókedvűen és örömmel - ám a kellő komolyság megtartása mellett - szereztek önmagukról információkat, és ez önmagában is jelzi a konstruktív önítelő képesség fejleszthetőségének lehetőségét is, ami a felnőtté válás kapujában távolról sem mellékes.

A téma választását az is motiválta, hogy az eddigi kutatások keveset foglalkoztak a 14-18 év közötti középiskolások értékorientációinak pszichológiai vizsgálatával, holtott éppen ebben az életszakaszban fokozódik a személyiség

értékek iránti fogékonysága. Vajda Zsuzsanna (1994) szerint az "...intelligencia és az iskolai teljesítmény korrelációjának tekintetében a kísérleti eredmények 0,42-től 0,87 között szóródnak".

Vizsgálatunk eredményeképpen hozzásegíthetjük tanulóinkat az értékvezérelte viselkedéshez, az erkölcsi normáknak megfelelő beállítódás kialakításához. Véleményünk szerint a személyiségfejlesztés úgy kezelhető, mint az önértékelés, a társértékelés, az önjellemzés és az énkép kialakításának egymástól el nem választható, egymásra épülő folyamata.

Dolgozatunkban - terjedelmi okok miatt - csak a felmerülő kérdések egy részének tisztázására, tárgyalására vállalkozhattunk. Úgy véljük, hogy nem alaptalan az a meglehetősen elterjedt közfelfogás, amely szerint az utóbbi időben nagymértékű értékvesztés tapasztalható. Vizsgálati adataink alapján azonban úgy látjuk, hogy a szociális kapcsolatokat szabályzó, a társadalmi együttélést biztosító értékek tisztázásával és gyakorlásával, jelentőségüknek elfogadtatásával, pozitív minták nyújtásával eredményesen járulhatunk hozzá a társadalmilag kívánatos értékrend kialakításához.

Észrevételeink:

1. / A Super próba elvégzése, a Gordon-féle teszt lényegét valósághűen tükröző értelmezése a tanulóknak nem okozott gondot.
2. / A Szociális Intelligencia Teszt szokatlan volt a tanulók számára, a teendők csak magyarázat után váltak teljesen egyértelművé. Az amerikai gondolko-

dásmód európai adaptációja segítette az appercepciót, ami a Verbális kifejezésekénél különösen döntőnek bizonyult:

- a./ a kitöltéshez szükséges idő minden csoportnál elegendő volt;
- b./ az utasításokban ugyan szerepelt, hogy a kitöltési sorrend nem megváltoztathatatlan, és ennek kezelése a mérést végző személyre van bízva, ám a módosítás szükségtelen volt, mert a nehézségi fok a számozással arányosan nőtt;
- c./ tapasztalataink szerint a legnagyobb erőpróbát igénylő Történetkiegészítést (SZIT IV.) mindenképpen célszerű a feladatsor utolsó elemeként kezelni;
- d./ meglepetésre a felvétel során a Verbális kifejezések (SZIT III.) okozták a legnagyobb értelmezésbeli gondot, ezért ezt részletesebb magyarázattal kellett bevezetnünk;
- e./ azok az itemek, amelyek túl nagy vagy túl kicsi differenciáló erővel rendelkeznek, fejlesztésre szorulnak. Ezekről már részben a mérőlap elemzésénél szóltunk. A tesztre vonatkozó adatokat a 18. táblázat tartalmazza. Ehelyütt a legnagyobb teljesítmények felsorolására és az alacsony teljesítmények elemzésére szorítkoztunk.

A SZIT I-nél:

a kis differenciáló erővel rendelkező itemek I./1, I./2, I./3, I./23 és I./24.

a nagy differenciáló erővel bíró itemek az I./10, ahol a helyes válaszok száma mindössze 34, s az ennek megfelelő teljesítmény is alacsony, 20,7 % . A lényegét pontosan tükröző válasz az 1-es, ám itt az jelenthetett értelmezésbeli zavart, hogy az első kilenc esetben felnőtt szereplőkkel bonyolódtak a történetek, s most a gyermeki reakció követi az életkori sajátosságokat, a viselkedés és a gondolkodás is ennek értelmében történik. Derűs arccal, szinte élvezzi a felnőttek számára meghökkentő szituációt.

I./28-as feladatsornál a helyes válasz a 2-es, amit 65-en teljesítettek 39,6 %-ban. Bizonytalanságot a második és a harmadik helyzet közötti árnyalatbeli különbség okozhatta, ami viszont a társas helyzet szituációjában döntő eltérést jelent (ugyanis a feltételezett feleség az agresszióra nem erőszakos, sértő magatartással válaszol).

A SZIT II-nél:

a kis differenciáló erővel rendelkező itemek a II./1, s a II./18;

a nagy differenciáló erővel bíró itemek a II./13 képsor, ahol a 4. képpel megjelölt helyes értelmezést csupán 43. tanuló választotta (26,2 %). Legtöbben a férfi erejét fitogtató attitűdjére a másik férfi elismerő magatartását tartották helyesnek, figyelmen kívül hagyva

a férfi, női aspektusból jelentősnek tűnő meghatározó viselkedését;

a II./15-ös képsor esetében a helyes válasz a 2-es lett volna. E helyütt a morfondírozó, tépelődő magatartás helyes megítélése jelentett problémát.

A SZIT III-nál:

a legnagyobb teljesítménnyel a III./18-as tűnt ki (89,6 %);

gyenge teljesítmények a III./7-es feladatnál (17,7 %), illetve csaknem azonos teljesítménnyel a III./20-asnál (18,3 %) mutatkoztak;

Az analizáló okfejtéseket az iménti feladatok verbális megjelenítései nem teszik szükségessé.

A SZIT IV-nél:

a IV./23-as feladatnál (7,3 %) a 4. kép lett volna a helyes megoldás, amely leginkább összhangban áll az ágyba vitt reggeli elfogyasztása után történetekkel;

a IV./28-as képsor (16,5 %) egy érdekes interakciót ábrázol. A szabálytalanságot elkövető sofőrt a rendőr megbünteti a 2. képen, majd kioktatás után visszaküldi, aki ezt meglehetősen ellenérzéssel veszi tudomásul. Zavaró lehet a férfi tanácskérése, magyarázkodása térképpel a kezében.

A vizsgálat során azokra a pszichés mechanizmusokra derült fény, amelyek nevelő hatásuk révén mélyen beépültek a tanulóba. Integrált értékrendszerüknél fogva hatásuk akkor is érződik a személyiségükben, amikor már a tananyag nyúj-

totta ismerethalmaz részben vagy egészében feledésbe merült.

Egy-egy iskolatípus normarendszere, arculata, valamint erkölcsi, érzelmi, értelmi hierarchiája domináns szerepet játszik a tanulók interperszonális értékrendszerének rétegződésében, s ez a hatásrendszer tükröződik a diákok fizikai és szellemi munkához való személyközi értékeiben, a társas viszonyulásokban, s végül de nem utolsósorban a szociális intelligenciában.

Az iskola mindennapi életében az elvárások, a követelések, a szabályok normatív jellegűek, s éppen ezért e tényezők mint alapvető rendező elvek fejtik ki hatásukat a nevelési célok, eszmék, s ezen belül az értékrendszer kialakulásában. Természetesen az elvárások, követelések és szabályok nyomán kialakuló értékek bonyolult folyamat eredményeként, számos áttételen át épülnek be a fiatalok személyiségébe. A tanulók jelleme, mint a személyiség integráns része, az egész életpályát determináló eszmények, empirikus tapasztalatok útján alakul ki. Ha a tanulókat körülvevő világ értékrendje fejlesztő hatású, akkor értékes személyiségek kialakulásának lehetünk részesei, szemtanúi. Éppen a közvetlen környezetnek, s azon belül is a nevelési eszmények tudatos kialakítására törekvő miliőnek, mikrokörnyezetnek, nevezetesen az iskolának, az iskolai hagyományoknak van különleges jelentősége az értékeket ismerő és azok megvalósítására törekvő személyiségek kialakításában. Értelemszerűen az értékekre nevelés során nem feledkezhetünk meg a családról, a társadalmi környezetről, a kortárscsopotról, illetve azok hatásairól sem. Az iskola szerepét azonban mindenképpen

alapvetőnek kell tekinteni, hiszen az ismeretek átadása mellett az a legfontosabb elvárás az iskolától, hogy olyan személyiségvonásokat, jellemtulajdonságokat erősítsen meg, alakítson ki, amelyekre a diákoknak későbbi életükben szükségük lesz.

Dolgozatunk bevezető részében a személyiség értelmezésére tettünk kísérletet, e helyütt viszont azt hangsúlyozzuk, hogy kutatási eredményeink szerint is az autonóm személyiség kialakításának talán legfontosabb vetülete a szabályokhoz való kötődés, a normák által vezérelt viselkedés, s mindezt olyan iskolai viszonyok, olyan iskolai légkör mellett kell megvalósítani, amely érzelmileg is vonzó a tanulóknak, s amit más megfogalmazásban *nevelési etnosz*-nak (Ancsal, 1981) is szokás nevezni. Ez, mint a burok veszi körül a tanulót, s mint ilyen nagyon sérülékeny. Csak folyamatosan, apró lépésekkel és többoldalúan lehet megközelíteni, hisz egyesíti a külső hatásokra fogékony érzelmi és indulati zónát, a megismerési szférát, valamint a morális klímát.

Úgy gondoljuk, hogy a középiskolai tanulók interperszonális értékeinek kialakításakor alkalmazott módszerek a kitűzött célokkal adekvátak voltak. Kutatásunk arra is bizonyítékkal szolgálhat, hogy e komplex probléma többirányú megközelítését tette szükségessé. Vizsgálati adataink szerint igen lényeges a kialakulóban lévő értékstruktúra pozitív befolyásolása, ám ez csak akkor valósítható meg, ha a fejlettségi szintet előzetesen megismerjük.

E1 kell azonban azt is mondani, hogy - tapasztalata-

ink szerint - sajnos jelenleg, képlékenyen változó világunkban mind a felügyeleti szerveket, mind az iskola vezetőit, de még a szülőket is szinte kizárólag csak az intézmény szervezeti, anyagi (sajnos) és oktatási problémái foglalkoztatják, s mindezek mellett alig marad idő a jellem fejlesztésére, az erkölcsi értékek kialakítására.

Gyakorló pedagógusként tisztában vagyunk az anyagi és szervezeti jellegű gondok súlyosbodásával, de - éppen kutatásaink alapján - mégis legfontosabb iskolai feladatnak tekintjük a tanulók szokás- és értékrendjének céltudatos formálását, amely lehetőséget biztosít az iskolai ethosz kibontakozására, illetve a kívánatos értékekkel, normákkal kapcsolatos tevékenységek gyakorlására.

Az iskola hatékony oktató munkája mellett - mert hiszen azt senki sem vitathatja, hogy az ismeretek átszármaztatása intézményeink alapvető feladatai közé tartozik - megítélésünk szerint legalább annyira fontos, hogy oktatási közintézményeink konvertálható képességfejlesztési programmal rendelkezzenek. E programnak lehetőséget kell biztosítani a gyermekek szociabilitása - esetleg szenzomobilitása - megnyilvánulására, s ez alapján a fejlettség alakulási szintje is megállapítható. Célszerű lenne félévenként egy-egy osztályfőnöki órát szentelni az önfejlődés megítélésére (*Mit fejlődöttél egy félév alatt? A konstruktív önítélőképesség vizsgálata* címmel).

Jelenlegi oktatási rendszerünkben az iskolarendszertől nagyrészt ismeretközlést várnak el. Az ismeretelsajátítási szintek ennek megfelelően már bevált módszerekkel mérhetők,

s ez alapján az iskolák rangsorolhatók. Az oktatás egyoldalú preferálásával magyarázható, hogy nagyon kevés iskolában merül fel igény a személyiség fejlesztésére. Úgy hisszük, hogy iskolánk (amelyben a disszertáció szerzője dolgozik) ebben úttörő szerepet vállalt a szó legnemesebb értelmében. Iskolánkban természetes a pedagógusok számára, hogy milyen óriási szerepe van a kapcsolatteremtő és kapcsolattartó képességeknek, például a kereskedő szakmában. Nálunk e szakra minden évben többszörös a túljelentkezés.

Értekezésünk alapján pontosíthatók a szociabilitás mérésére szolgáló eljárások, az a j á n l á s o k általánossá tételével pedig lehetőség kínálkozik az általános iskolából a középiskolába belépő, illetve a középiskolát elhagyó gyermekek szintkülönbségeinek vizsgálatára, ami mind a pályaadaptáció, mind a pályaalkalmasság vonatkozásában hasznos lenne, s egyben az adott intézmény nevelő-oktató munkáját is megkönnyítené, célirányossá tenné.

A tudomány jelenlegi állása szerint a személyiség fejleszthető, vagyis jelenleg is jobban ki kellene és lehetne használni azokat az emberi erőforrások nyújtotta lehetőségeket, amelyeket a szakirodalom "folyamatos innovációs stratégiá"-nak (Lénárd, 1985) nevez.

Vagyis "a személyiségfejlesztés során ...a gyermek önmaga is rájöhet arra, hogy mire képes. Sőt arra is, hogy miként fogadják társai, a többiek" (Bagdy, 1990). E stratégia alkalmazásának főbb módszerei:

- önfejlődést segítő beszélgetés,
- empátia- és kommunikációfejlesztés,

- iskolai relaxációs tréning,
- a tanulók szociális készségeinek fejlesztése.

Bizonyos, hogy tudatos és tervszerű hatásrendszer nélkül is középiskolásaink személyisége intenzíven és folyamatosan formálódhat, s ennek megfelelően értékrendjük strukturálódása figyelhető meg, de a hatások koordinálásának hiányában mind az értékorientációs folyamatban, mind a kialakuló értékrendben anomáliák jelentkezhetnek. Az iskola, az intézményes nevelés számára a társadalmi értékek változása új kihívást jelent, ennek a kihívásnak csak akkor lehet megfelelni, ha a társadalmi-környezeti hatások iskolai konzekvenciáival az értékekre való nevelés terén is számolunk. Folyamatos feladat lenne tehát oktatási rendszerünk minden szintjén az értékekre nevelés feladatainak vizsgálata, a szükséges teendők újragondolása. Ezért e témakör *további elmélyült kutatásra ösztönöz*, kiterjesztve azt egész oktatási rendszerünk hierarchiájára.

Mindezek már **c é l j a i n k**-at is körvonalazzák:

- 1./ szeretnénk hozzájárulni e korosztály értékaffinitásaira jellemző fejlődéslelektani ismeretekhez;
- 2./ munkánk valóság-hű értelmezésével megpróbálunk segítséget nyújtani gyakorló pedagógusainknak ahhoz, hogy kellően megismerhessék tanulóink magatartásának, viselkedésének vélhető és valódi mozgató komponenseit. Ez segítséget nyújthat a személyiség értékválasztásának értelmezéséhez, ami viszont megkönnyítheti a pedagógiai ráhatások módszereinek kiválasztását;

3./ leghatékonyabbnak azt a nevelési stratégiát tekintjük, amely a szubjektum attitűdjeinek és értékorientációjának tudatos formálására épül. Több-szempon-tú vizsgálatunkkal erre az útra szeretnénk ráirányítani a figyelmet, vagyis az értékrendszer hierarchiája a folyamatos külső értékelés során megváltozik, s a tudatos pedagógiai ráhatás eredményeként a tanulók attitűdjei formálódnak.

8. ÖSSZEGZÉS

Témaválasztásunkat a dolgozat bevezető részében indokoltuk. A hipotézisekben megfogalmazott problémafelvetésink a középiskolás korosztályú tanulók értékrendszerének a diagnosztikai feltárásához kapcsolódtak, és célkitűzéseink értelmében a vizsgált korosztály személyiségfejlődése jellemzőinek alakulását is figyelemmel kísértük. Ezen túlmenően vizsgálataink kiterjedtek az interperszonális viszonyulások értékorientációs vetületének néhány összefüggésére, s ezzel az értékorientáció alakulása vonulatát kívántuk feltárni, kijelölve így módon a fejleszthetőség irányát, lehetőségeit is.

A végzős középiskolások csoportjában vizsgált személyközi viszonyulások működési mechanizmusának sajátosságai, a kapcsolatokban állandóan jelen lévő, konfliktusoktól sem mentes értékorientációs tartalmak feltárása csak többoldalú szociálpszichológiai módszerek alkalmazásával volt lehetséges. A fiúk és a lányok, valamint az iskolatípusonkénti közösségi értékhierarchiában megmutatkozó eltéréseket matematikai módszerek alkalmazásával tártuk fel.

Vizsgálati anyagunkban számításokkal alátámasztott tényekkel bizonyítottuk, hogy értékrend rétegződés mutatható ki iskolánként, nemenként és tanulmányi előmenetelenként (I. sz. hipotézis).

Adataink elemzése során arra is választ kaptunk, hogy az értékorientációs fejlődésben mennyire töltenek be domináns szerepet az egyes iskolatípusok, a képzés jellege és az

adott iskolák hagyományai (IV. sz. hipotézis), s az is kiderült, hogy a tanulmányi előmenetek nem függetlenek az iskolatípusoktól.

Ugyanakkor a nemek szerinti megoszlás és összetétel az értékorientáció sikerességét jelentősen nem befolyásolta (II. sz. hipotézis). A fentiek szintéziseként elmondható, hogy az értékorientált interperszonális viselkedés sokkal inkább iskolatípusokra, mint a nemekre jellemző (III. sz. hipotézis).

A Szociális Intelligencia Teszttel történt adatfelvétel során kapott eredményeink szerint a magasabb teljesítmény a jobb tanulmányi eredményekkel mutatott együttjárást (V. sz. hipotézis), ami egyáltalán nem meglepő, hiszen az intelligencia a pszichológia jelenlegi értelmezési tartományában nem más, mint az értelmi képességek összessége.

Jól megfigyelhető az elégségesek behatárolható attitűdje, amely egy osztály, egy mikorközösség, vagy egy referencia csoport szempontjából egyáltalán nem közömbös, ugyanis az *éppen megfelelés* szemlélete tapasztalataink szerint a csoport értékrendszerét lefelé nivellálja. Itt óriási jelentősége lehet a tudatos pedagógiai ráhatásnak, amelynek eredményeképp a konstruktív tevékenységi formák erősödhetnek fel, s a közösség értékorientációjának integráns részévé válhat a személyközi érintkezések szabályozásában.

Kutatásaink során arra is fény derült, hogy a vizsgálatban részt vevő 17-18 éves korosztály már jól körülhatárolható értékrenddel bír, amit az is alátámaszt, hogy iskolatípusonként nincs nagy eltérés az értékrendek választásá-

ban.

A csoportkeretekben megvalósuló értékorientáció úgy fejti ki - normatív vezérlő rendszerként - személyiségfejlesztő hatását, hogy az közben már a csoporthoz való tartozás élménytöbbletével is gazdagabbá válik. Az egyes csoportokban meglévő, felelősségteljes feladatokat feltételező tevékenységek optimális erőteret biztosítanak az egyénnek, aki tevékenysége közben kommunikációs és kooperatív lehetőséget kap, s tevékenysége szociális tapasztalatszerzéshez és sikerélményhez is juttatja őt. A fentiekkel összhangban olyan helyzetet kell teremteni, amely a személyiségtől önmagára nézve, de mikro- vagy makroközössége előtt is felelősségvállalást követel, s ez a felelősségvállalás a rendszeres ellenőrzéssel és értékeléssel is összekapcsolódik.

Mindenképpen említést érdemel, hogy kutatómunkánk során lehetőség nyílt két különböző személyiségfaktorokat vizsgáló teszt közel azonos itemeinek együttes kezelésére. Ezen belül is kiemelkedik a mindkét mérőlapon szereplő FÜGGETLENSÉG, amely a felvétel helyétől és idejétől függetlenül (0,222) szignifikáns pozitív korrelációt mutat.

E fogalomkörbe sorolható a három teszt (Gordon, Super, SZIT) eredményeinek összehasonlítása, amely a hipotézisek igazolásán túl eddig ismeretlen összefüggésekre irányította rá a figyelmet.

A számítógépes adatfeldolgozás lehetővé tette a korrelációs mátrix elemző értékelését, amely a tesztek itemeinek különös kapcsolataira hívta fel a figyelmet, amelyek közül külön vizsgálódás tárgyát képezték a szignifikáns korrelációk.

Szintén a Micro IDAMS program tette lehetővé, hogy a korrelációs mátrix kritikai vizsgálata után *faktoranalízis*-t is készíthettünk. Ezek a változók látens összefüggéseit hozták felszínre, s egyben háttérinformációkat is szolgáltat-
tak. A VI. sz. hipotézis - amelytől a faktoranalízis során azt vártuk, hogy a háttérváltozók csoportosulása a faktorok-
ban a *fiú*-knál és a *lány*-oknál megközelítőleg azonos le-
gyen - az alábbiak szerint igazolódott:

FIÚK : F1

LÁNYOK: F3

- Anyagiak,
- Presztízs,
- Hierarchia;

F2

F2

- Vezetés,
- Elismertség,
- Alkalmazkodás,
- Jóindulat;

F3

F4

- Szellemi ösztönzés,
- Munkateljesítmény,
- Kreativitás,
- Függetlenség;

F4

F1

- Tanulmányi eredmény,
- Történetkiegészítés,
- Történetbefejezés,
- Gesztuscsoportok,
- Verbális kifejezések.

A faktoranalízis még egy fontos tényre hívta fel figyelmünket. Nevezetesen arról van szó, hogy a tanulók intellektuális képességei és a szociális intelligencia totális együttjárást mutat, alátámasztva azt a nézetünket, miszerint a SZIT teszt eredményes teljesítése elmélyült ismereteket feltételez:

- a./ a Tanulmányi eredmény csak azokban a faktorokban szerepel, ahol a SZIT teszt összetevői is;
- b./ a faktorokon belül az előjelek minden esetben megegyeznek.

Jelen munkánk egy hosszabb távon is folytatható kutatás első szakaszának is felfogható. A vizsgált téma részét képezhetné egy átfogó pedagógiai elvektől vezérelt nagyobb apparátussal folytatandó szociálpszichológiai kutatásnak. Eddigi eredményeink alapul szolgálhatnának keresztmetszeti vizsgálatunk hosszmetsetívé történő továbbfejlesztéséhez, amely a kiegészítő vizsgálatokkal együtt rendszerjellegűvé válhatna. A jelenlegi feltáró jellegű kutatás után az eredmények fejlesztő hatását szeretnénk transzplantálni, kibővítve a populációt, mivel a módszertani kérdések tisztázása után egy átfogó szociálpszichológiai modellrendszer kimunkálására kerülhetne sor, amellyel tevőlegesen járulhatnánk hozzá nevelésünk optimalizálásához.

A címben megfogalmazott három, az interperszonális értékeket adekvátan visszatükröző teszt számításokkal nyert eredményeinek analízisét a matematikai statisztika segítségével végeztük el. Munkánk során két kényszerválasztáson alapuló, illetve egy képességek és készségek bizonyos

szintjét feltételező, mért eredményeket nyújtó, számszerű adatokkal értékelhető feladatlappal dolgoztunk. Ennek előrebocsátása azért fontos, mert a mérést végző személy a munkaértékek, illetve a társas viszonyulásokban megnyilvánuló interperszonális értékek feltárására vállalkozott, de ehhez a tanulók attitűdjei, beállítódásai, érzelmei, a már meglévő értékrendje feltárása révén nyertünk információkat.

Más volt a helyzet akkor, amikor a szociális intelligencia területén tájékozódunk a személyközi értékekről. Ebben az összefüggésben helyes, tényszerű és számokban is realizálódó adatok adtak felvilágosítást arról, hogy milyen is a tanulók kapcsolatteremtő illetve kapcsolattartó képessége. Az így kapott eredmények segítségével mind a személyközi értékek jellemzőiről, mind a társkapcsolatok lényeges vonatkozásairól következtetéseket vonhattunk le.

A Gordon illetve a Super tesztek közötti párhuzamok és különbségek megvonását már a második feladatlap eredményeinek értékelése után megtettük. E helyütt arra vállalkozunk, hogy mindhárom teszt eredményeit együttesen kezeljük. Erre esetünkben csak akkor kínálkozik lehetőség, ha a *nem*, az *iskolatípus* szerinti választásokat, valamint a *tanulmányt eredmény*-eket tekintjük független változóknak, amelyekhez csatlakoznak a vizsgálat eredményei. Külön feljegyzést készítettünk a t-próba segítségével kapott eredményekről, ahol a szignifikáns különbségeket minden esetben nyomon követtük. Ezek segítségével jól áttekinthető képet kaphattunk, s tényanyagul szolgálhattak a hipotézisek megválaszolásához is.

Ö s s z e h a s o n l í t á s a NEM-ek alapján:

- a. / a Gordon-féle tesztnél,
 - a 6 faktorból
 - 4-nél van szignifikáns különbség;
- b. / a Super-féle tesztnél,
 - a 15 faktorból
 - 8-nál van szignifikáns különbség;
- c. / a SZIT-nél,
 - a 4 faktorból
 - 2-nél van szignifikáns különbség.

A feladatok megoldásának időbeli előrehaladásával azt láthatjuk, hogy a különbségek csökkennek. A legkisebb teljesítménybeli különbség a Szociális Intelligencia Tesztnél található. A különbségek igazolják az I. sz. hipotézist, ám cáfolják a II. sz. hipotézist, ha a teszt egyes itemeit külön-külön vizsgáljuk. Az összes item (111) együttes kezelése során szignifikáns különbség nem mutatható ki a nemek vonatkozásában (II. sz. hipotézis).

Ö s s z e h a s o n l í t á s az ISKOLATÍPUS-ok alapján:

- 1. / a Gordon-féle teszt minden kapcsolatában szignifikáns eredményt kaptunk, vagyis különbségeket nem regisztráltunk;
- 2. / a Super-féle tesztnél,
 - a lehetséges 45 (=15x3) kapcsolatból
 - 11-nél van szignifikáns különbség;
- 3. / a SZIT esetében,
 - a lehetséges 12 (=4x3) kapcsolatból
 - 5-nél van szignifikáns különbség.

Jól látható, hogy az iskolatípusokhoz kötődő értékrendek szórást mutatnak. Ez igazolja az I. és a III. sz. hipotéziseket. Azt, hogy az iskolákhoz kötődő eredményekben differenciák vannak, az a IV., illetve az V. számú hipotézist is alátámasztja. A Gordon-féle teszt eredményeinek értékeitől a SZIT mérőlapjainak ugyanilyen kimenetele felé haladva azt tapasztaljuk, hogy a nagyságrendek csaknem megduplázódnak két-két mérési eredmény között.

Ö s s z e h a s o n l í t á s a TANULMÁNYI EREDMÉNYEK alapján:

- A./ a Gordon-féle tesztnél,
a lehetséges 60 kapcsolatból
3-nál van szignifikáns különbség;
- B./ a Super-féle tesztnél,
a lehetséges 150 kapcsolatból
8-nál van szignifikáns különbség;
- C./ a SZIT teszt esetében,
a lehetséges 40 kapcsolatból
21-nél van szignifikáns különbség.

Az eredményeket interpretálva kiderül, hogy a választásokon alapuló (Gordon, Super) tesztek eredményei igen erős korrelációt mutatnak, vagyis az imént említett feladatok megoldásában a tanulmányi eredmény nem domináns, s ebből következően az összefüggés azért szembetűnő, mert a kapott eredményekben nincs jelentős különbség.

A szociális intelligencia vizsgálati eredménye több mint a felénél különbséget regisztrál (V. sz. hipotézis), s *ez alig tér el az iskolatípusok alapján nyert eredménytől.*

A bizonyítottan iskolatípusokhoz kötődő tanulmányi előmenetel jó megközelítéssel visszaigazolást nyert, ami alátámasztja a III. és a IV. sz. hipotéziseket.

Végül munkánk zárógondolataként hadd álljon itt Németh László iskoláról alkotott jövőképe, amelyben - a dolgozat szerzője által is megálmodott és vágyott - iskolai eszményt fogalmaz meg:

"A JÖVŐ ISKOLÁJA INKÁBB OLYAN BENYOMÁST KELT, MINT A REALISTA SZÍNPAD; A NÉZŐ AZT HISZI, EGY DARAB VALÓSÁGOS ÉLETET LESETT MEG, MINDENNAPI EMBEREK TÁRSALGÁSÁT, CSAK FOKRÓL FOKRA JÖN RÁ, HOGY EZT AZ ÉLET DARABOT MAGASABB CÉL SZERINT VÁLASZTOTTÁK ÉS PREPARÁLTÁK KI, VÉLETLENEI MÖGÖTT SZIMBÓLUMOK RÖGZÍTIK A SZABÁLYSZERÚT, SZEREPLŐI MÖGÖTT EGY-EGY SZÉTNYÍLÓ ÉLETSÁV VAN, AMELLYEL A VILÁG EGY-EGY ASPEKTUSA JÖN BE AZ EGYSZERŰ SZOBÁBA."

/Németh László, 1985/

I R O D A L O M

- ALLPORT, G. W. (1935): Attitudes. In: Handbook of Social Psychology. Szerk.: G. Murphy, Massachusetts.
- ALLPORT, G. W. - VERNON, F. - LINDZEY, M. (1951): Study of Values. Houghton Mifflin.
- ALLPORT, G. W. (1980): A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ANCSEL Éva (1981): Írás az éthosxról. Kossuth Kiadó, Budapest.
- ARONSON, E. (1994): A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- BAGDY Emőke - TELKES József (1990): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BALOGH Tibor (1985): Értékelsajátításról és az értékrend struktúráról. In: Művelődéstudomány. TIT Csongrád Megyei Szervezete, Szeged.
- BOROS László (1986): Légvárak lovagjai vagy jövőnk érték teremtoi? A spontán ifjúsági csoportok értéksszerveződési folyamatai. Ifjúsági Szemle 5.
- CSAPÓ Benő (1978): A mastery learning elmélete és gyakorlata. Magyar Pedagógia 1.
- CSÁNYI Vilmos (1990): Az ember, mint evolúciós rendszer. In: Személyiségkonceptiók. Tanulmányok. Személyiségfejlesztés. Szerk.: Balogh Tibor. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DIENES E. - SIMON P. (1987): A Gordon-féle interperszonális

- értékek felmérése. ÁBMH Munkaügyi Kutatóintézete, Budapest.
- DURKHEIM, E. (1972): A társadalmi tények magyarázatához. Válogatott tanulmányok, Budapest.
- DURÓ Lajos (1972): A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése. In: Magyar Pszichológiai Szemle XXIX.
- DURÓ Lajos (1982): Az értékorientáció pedagógiai, pszichológiai vizsgálata. In: Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 24.
- FROMM, E. (1984): A szeretet művészete. Helikon Könyvkiadó, Budapest.
- GÁSPÁRNÉ ZAUNER Éva (1978): Mondásválasztás. Pedagógiai-pszichológiai módszer a személyiség értékrendszerének megismerésére. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FRITZ Tamás (1986): A bensőségesség hiányáról. Vázlat a huszonevesek emberi kapcsolatairól. Ifjúsági Szemle 5.
- GERGELY Jenő (1985): G.W. Allport - P. E. Vernon - G. Lindzey, Értékbeállítódási teszt alkalmazásának tapasztalatai. In: Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 27.
- GERGELY Jenő (1990): Érték és személyiség. In: Személyiség Konceptiók. Tanulmányok. Személyiségfejlesztés. Szerk.: Balogh Tibor. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GUILFORD, J. P. (1954): Psychometric Methods. New York.

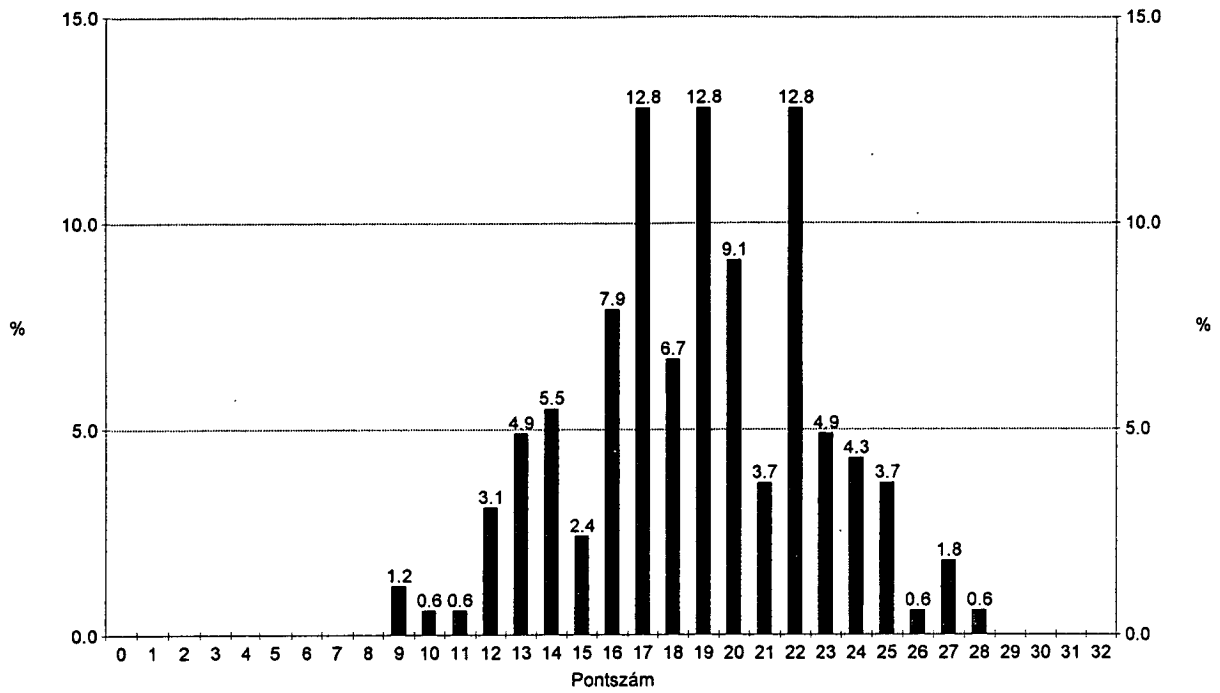
- HAJTMAN Béla (1968): Bevezetés a matematikai statisztikába. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- HANKISS Elemér (1977): Érték és társadalom. Elvek és utak. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- HANKISS Elemér (1978): Értékszociológiai kísérletek. Népművelési Propaganda Iroda.
- HELEMBAI Kornélia (1989): A szociális pályára készülő középiskolai tanulók identifikációs folyamatának elemzése. Kandidátusi értekezés.
- HERSKOVITS Mária (1989): A szociális intelligenciát vizsgáló teszt kipróbálása tanári szakra felvételizőkön. Kézirat, Budapest.
- HORVÁTH György (1978): Személyiség és öntevékenység. Tankönyvkiadó, Budapest.
- HUNYA Péterné (1983): Többváltozós matematikai statisztikai módszerek a pedagógiai kutatásban. In: Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 24.
- KAPITÁNY Ágnes - KAPITÁNY Gábor (1986): Az értékek és az ifjúság. Értéksajátosságok a mai magyar fiatalság körében. Ifjúsági Szemle 5.
- KAPITÁNY Ágnes - KAPITÁNY Gábor (1987): Értérendszerünk. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- KELEMEN László (1981): Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOSZTOLÁNYI Dezső (1993): Halotti beszéd. In: Irodalmi szöveggyűjtemény. Pedellus Bt., Debrecen.
- KOZÉKI Béla (1984): Személyiségfejlesztés az iskolában. Békéscsaba.

- KOZÉKI Béla (1993): Az iskolaszellem kettős természete. In: Pedagógiai diagnosztika 2. Szerk.: Vidákovich Tibor. Az alapműveltségi Vizsgaközpont kiadványa, Szeged.
- KOZMA Tamás (1984): A nevelésszociológiai alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest.
- LE BON, G. (1913): A tömegek lélektana. Kultúra és tudomány, Budapest.
- LÉNÁRD Ferenc (1984): Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest.
- LUKÁCS György (1974): A társadalmi lét ontológiájáról III. kötet. Prolegomena, Budapest.
- MÉREI Ferenc (1985): Társ és csoport. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MÉREI Ferenc (1989): Freud fényében és árnyékában. Interart, Budapest.
- MURÁNYI Mihály (1974): Az értékorientációk fejlesztése. Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAGY József (szerk. 1984): A megtanítás stratégiája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- NÉMET László (1985): Ha én miniszter lennék. Valóság 6.
- O'SULIVAN - GUILFORD, J. P. (1977): Szociális Intelligencia Tesztek. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Párizs.
- PATAKI Ferenc - HUNYADI György (1972): Csoportkohézió. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PATAKI Ferenc (1982): Nevelés és társadalom. Tankönyvkiadó, Budapest.

- PÁLHEGYI Ferenc (1981): Személyiség-lélektani kalauz. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PERCZEL Tamás (1990): Életstratégia, foglalkozási szerep, értékorientáció. Pszichológia a gyakorlatban 46. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PLÉH Csaba (1990): A különbségek kultusza avagy a szelekció: értékelő szempontok a klasszikus személyiséglélektanban. In: Személyiségkonceptiók. Tanulmányok. Személyiségfejlesztés. Szerk.: Balogh Tibor. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- RÁCZ József (1989): Ifjúsági szubkultúrák és fiatalok devianciái. Magyar Pszichiátriai Társaság, Budapest.
- RICKERT, H. (1985): A filozófia alapproblémái. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- RYAN, K. (1988): Teacher Education and Moral Education. Journal of Teacher Education 23.
- SCHMERCZ István (1993): Értékszocializáció az osztályban. Kandidátusi értekezés, Nyíregyháza.
- SCHOPENHAUER, A. (1924): A világ, mint akarat és képzet. Budapest.
- SECORD P. F. - BACKMAN C. W. (1972): Szociálpszichológia. Kossuth Kiadó, Budapest.
- SUPER, D. E. (1953): A Theory of Vocational Development. American Psychologist 8.
- SUPER, D. E. (1957): Psychology of Careers. Harper and Row, New York.
- SUPER, D. E. (1980): A Life - span, Life - space Approach to Career Development. American Psychologist 16.

- SZEBENYI Péterné (1986): Az értékek útvesztőiben. Tanulóifjúságunk értéktudatának jellemzői. Ifjúsági Szemle 5.
- SZILÁGYI Klára (1987): Érték és munka. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- SZÚCS György (1991): Főiskolai hallgatók szociális kapcsolatteremtő képességének pszichológiai sajátosságai. Doktori értekezés, Szeged.
- THOMAS, W. I. - ZNANIECKI, F. (1918-20): The Polish Peasant in Europe and America. Bodger, Boston.
- UTASI Ágnes (1991): Az interperszonális kapcsolatok néhány nemzeti sajátosságáról. In: Társas kapcsolatok. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- VAJDA Zsuzsanna (1994): NEVELÉS, PSZICHOLÓGIA, KULTÚRA. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya (1978): Értékrendszerek, értékorientációk. A filozófia és a szociológia kérdései a pszichológiához. Világosság 7., Budapest.
- VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya (1987): Az ember, a világ és az értékek világa. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- VIDÁKOVICH Tibor (szerk. 1993): PEDAGÓGIAI DIAGNOSZTIKA 2. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged.
- WEINSTEIN, E. A. (1976): Az interperszonális kompetencia fejlődése. In: Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk.: Pataki Ferenc. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

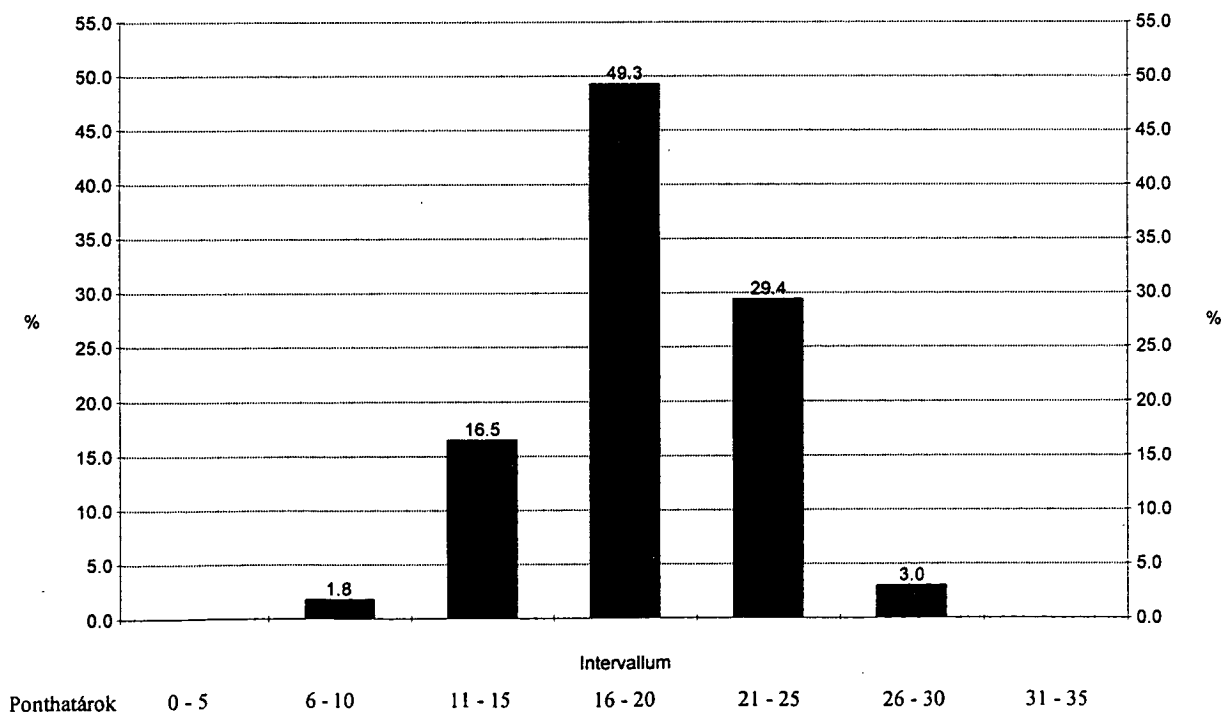
GORDON 1, TÁMOGATÁS



1/a. sz. ábra

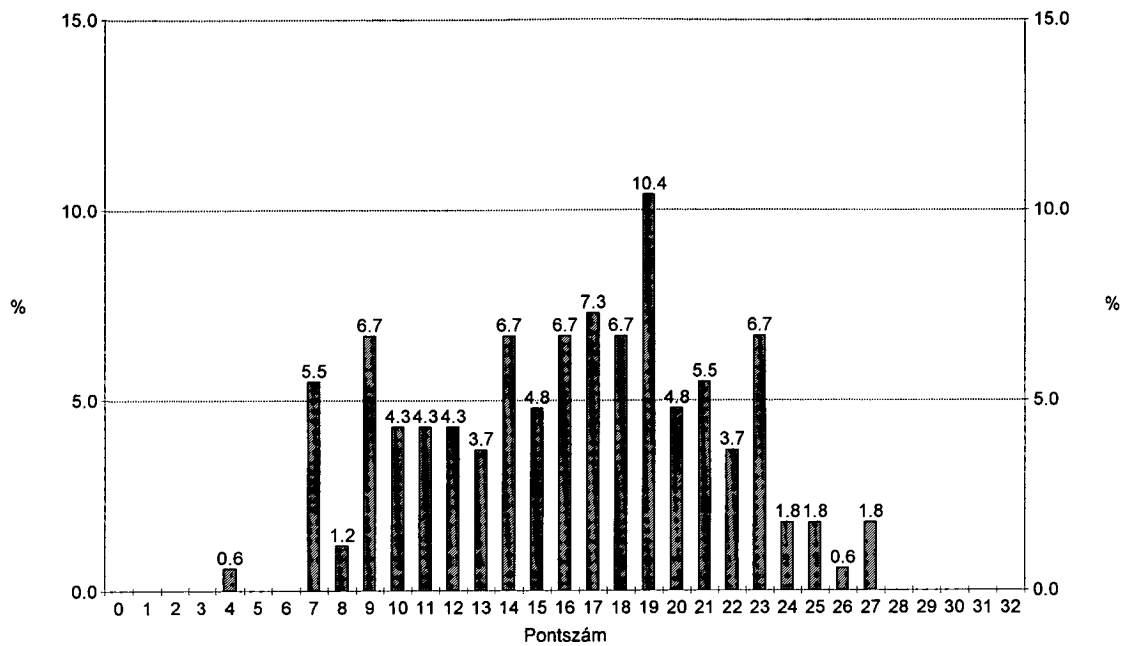
n=164

GORDON 1, TÁMOGATÁS



1/b. sz. ábra

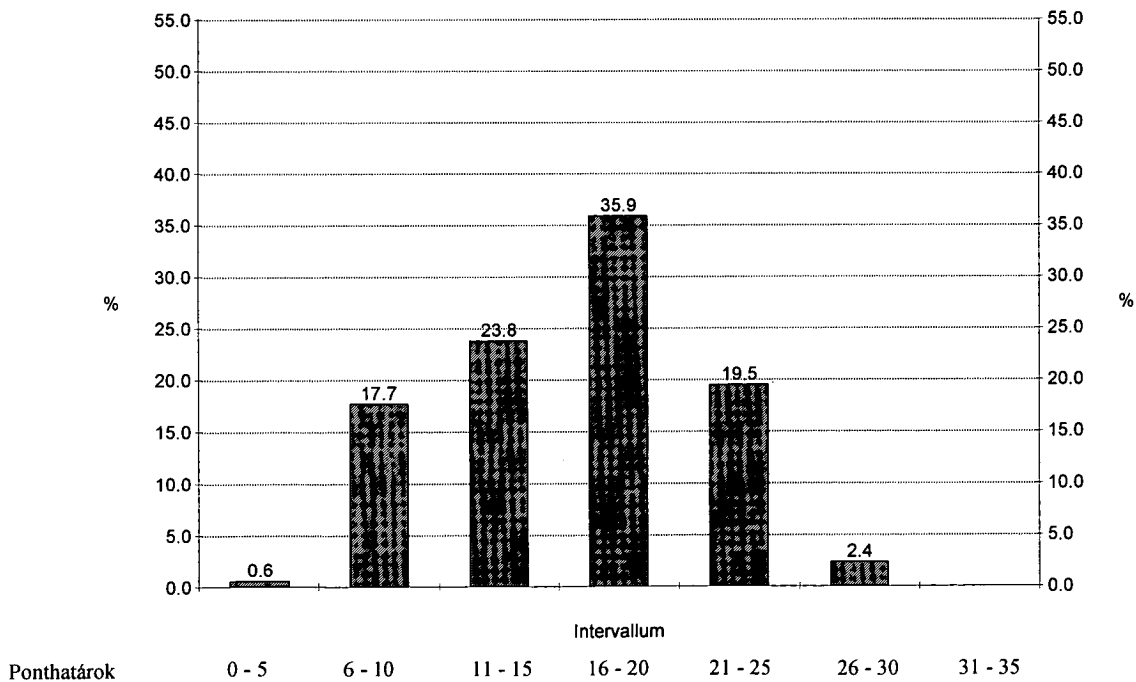
GORDON 2, ALKALMAZKODÁS



2/a. sz. ábra

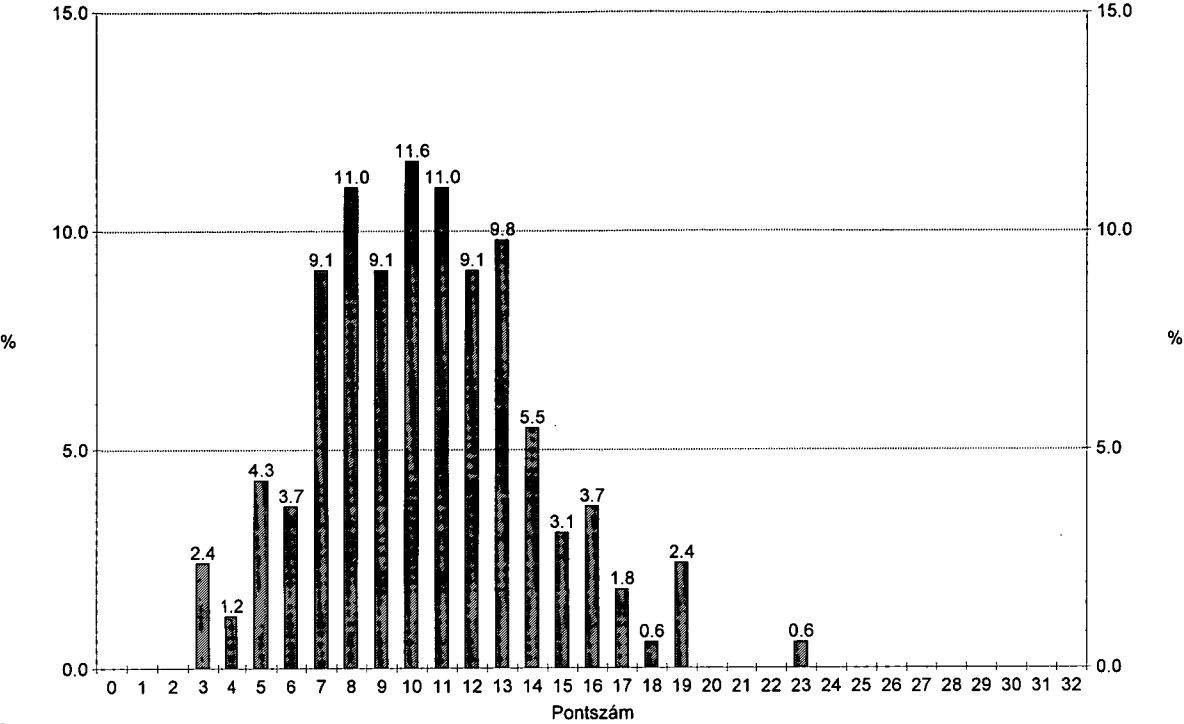
n = 164

GORDON 2, ALKALMAZKODÁS



2/b. sz. ábra

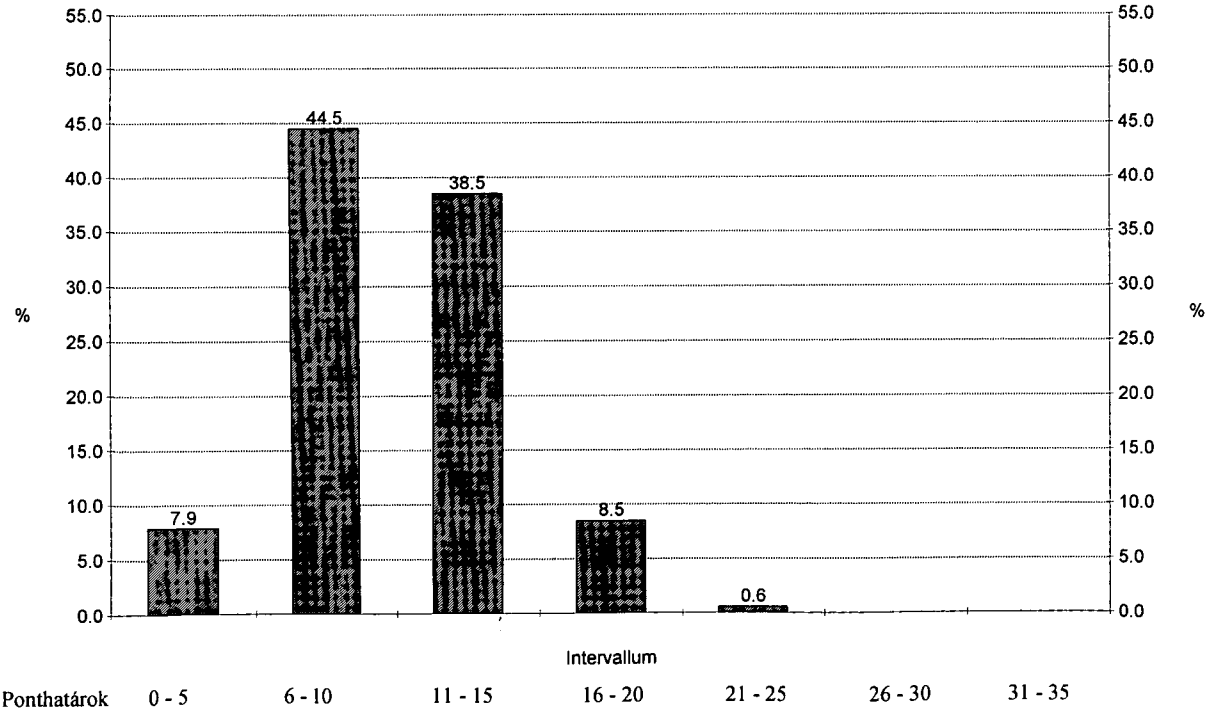
GORDON 3, ELISMERTSÉG



3/a. sz. ábra

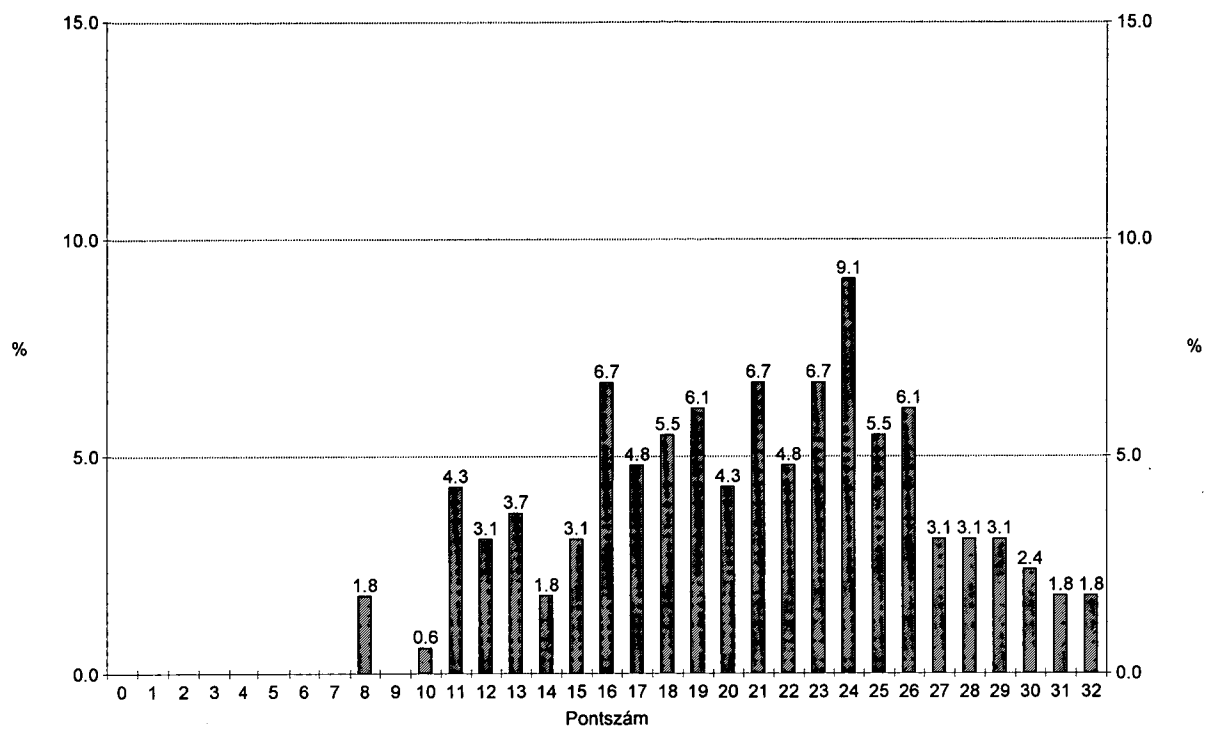
n = 164

GORDON 3, ELISMERTSÉG



3/b. sz. ábra

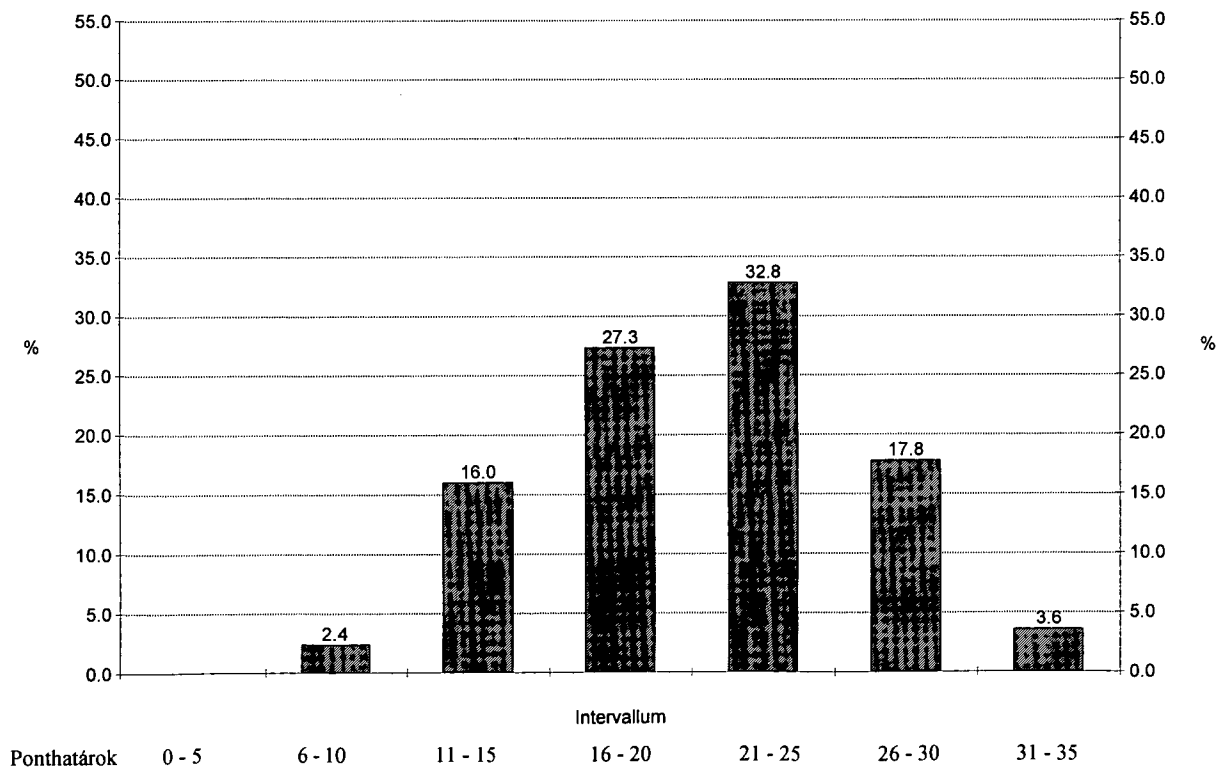
GORDON 4, FÜGGETLENSÉG



4/a. sz. ábra

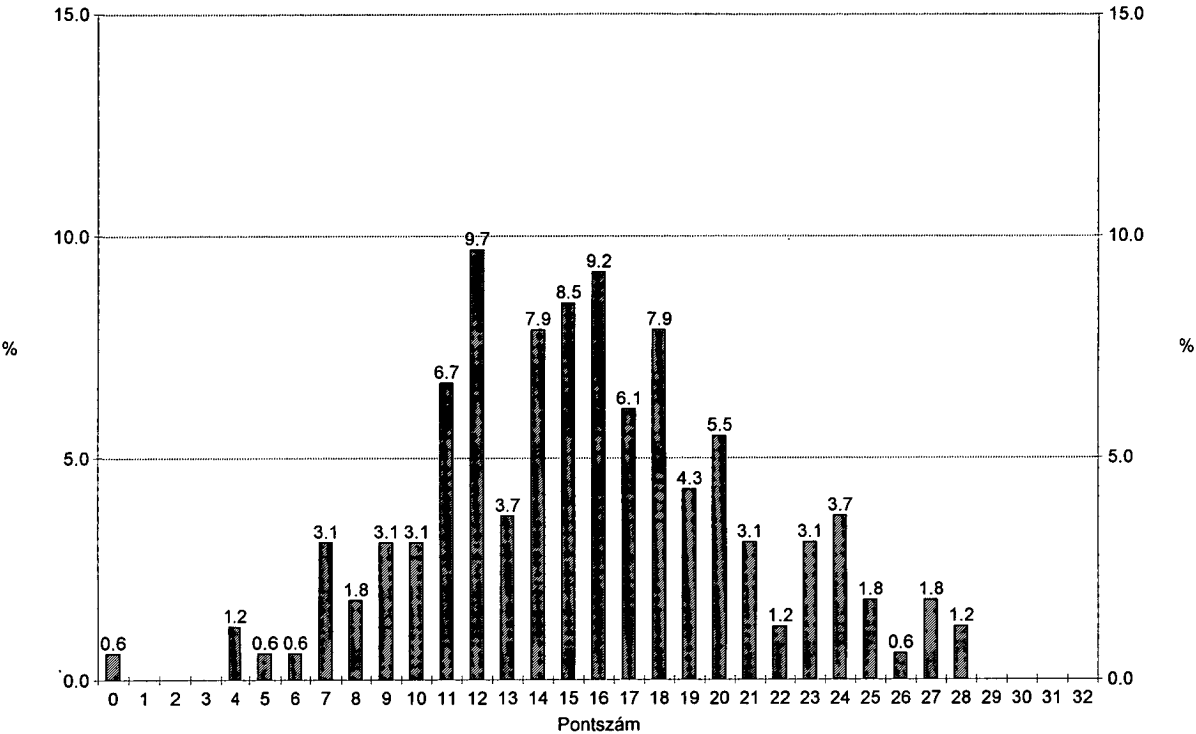
n = 164

GORDON 4, FÜGGETLENSÉG



4/b. sz. ábra

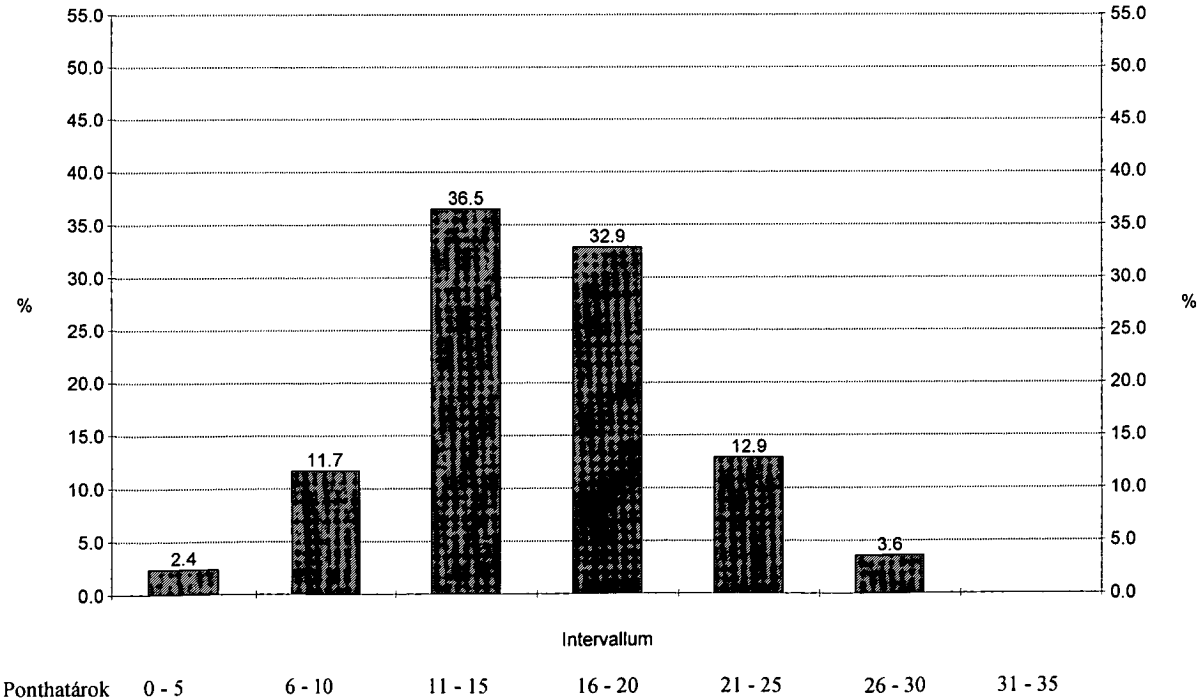
GORDON 5, JÓINDULAT



5/a. sz. ábra

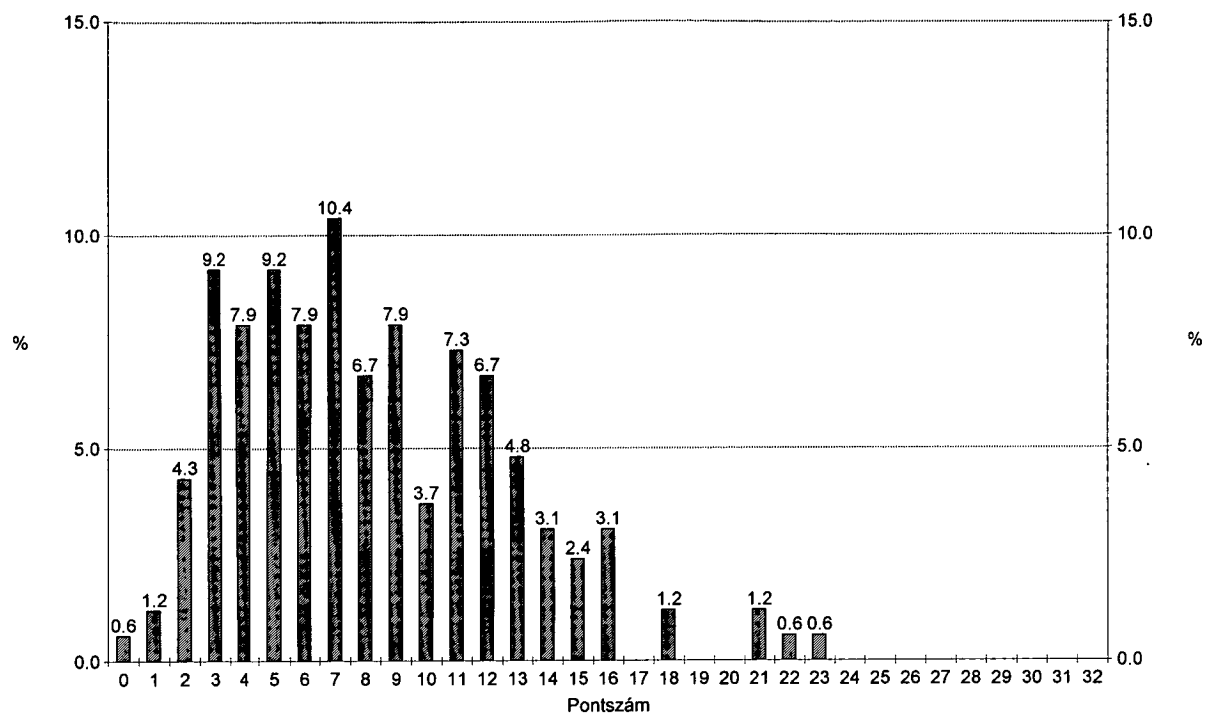
n = 164

GORDON 5, JÓINDULAT



5/b. sz. ábra

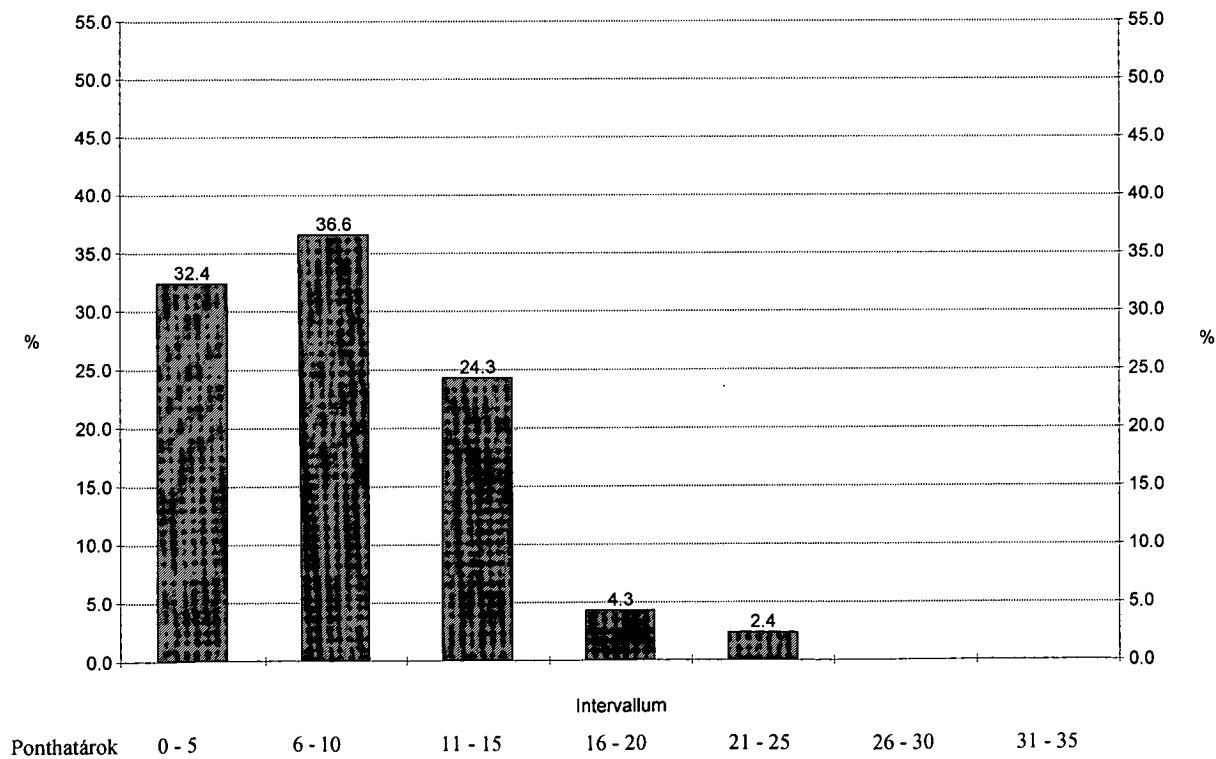
GORDON 6, VEZETÉS



6/a. sz. ábra

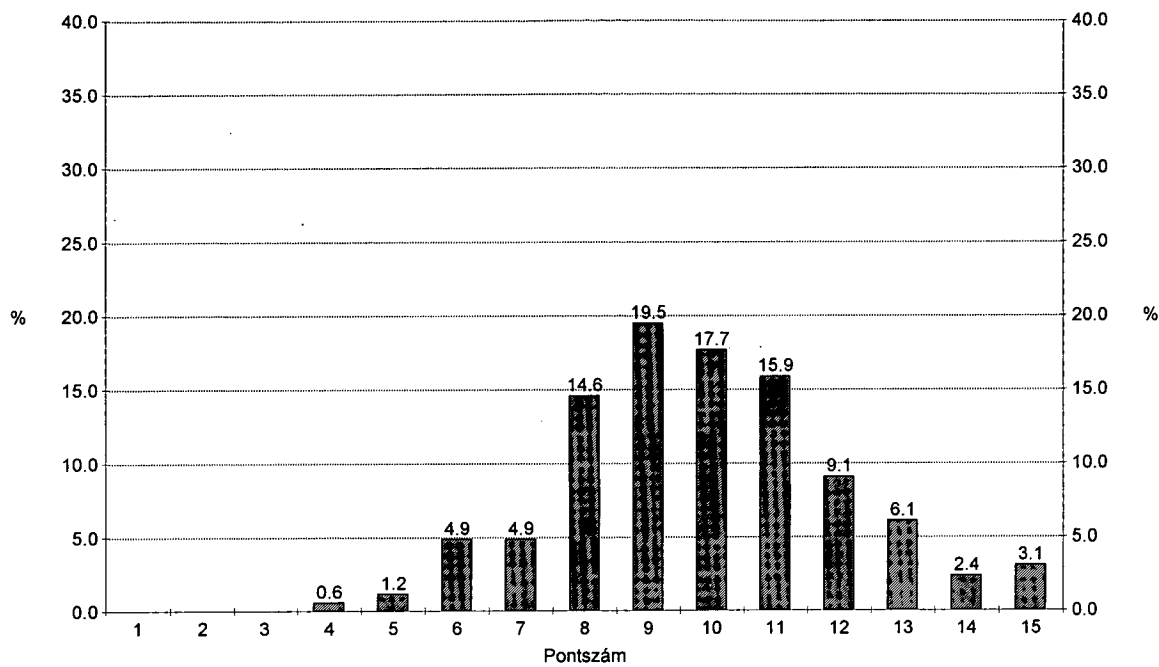
n = 164

GORDON 6, VEZETÉS



6/b. sz. ábra

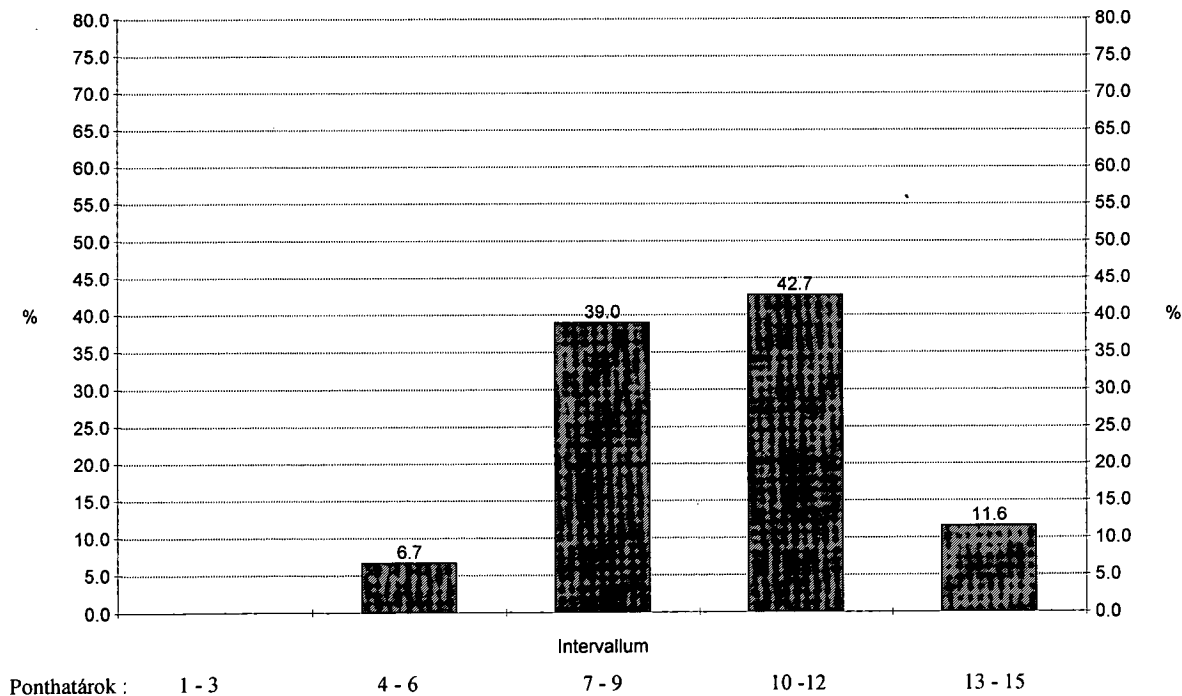
SUPER 1, SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS



7/a. sz. ábra

n = 164

SUPER 1, SZELLEMI ÖSZTÖNZÉS



Ponthatárok : 1 - 3

4 - 6

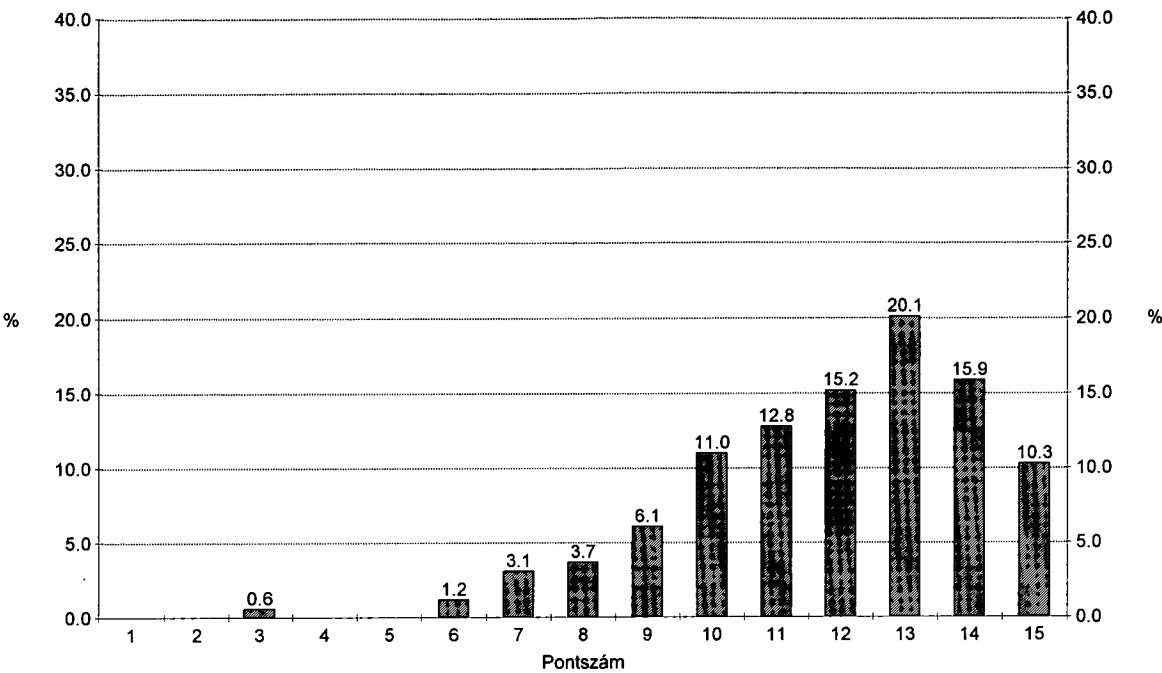
7 - 9

10 - 12

13 - 15

7/b. sz. ábra

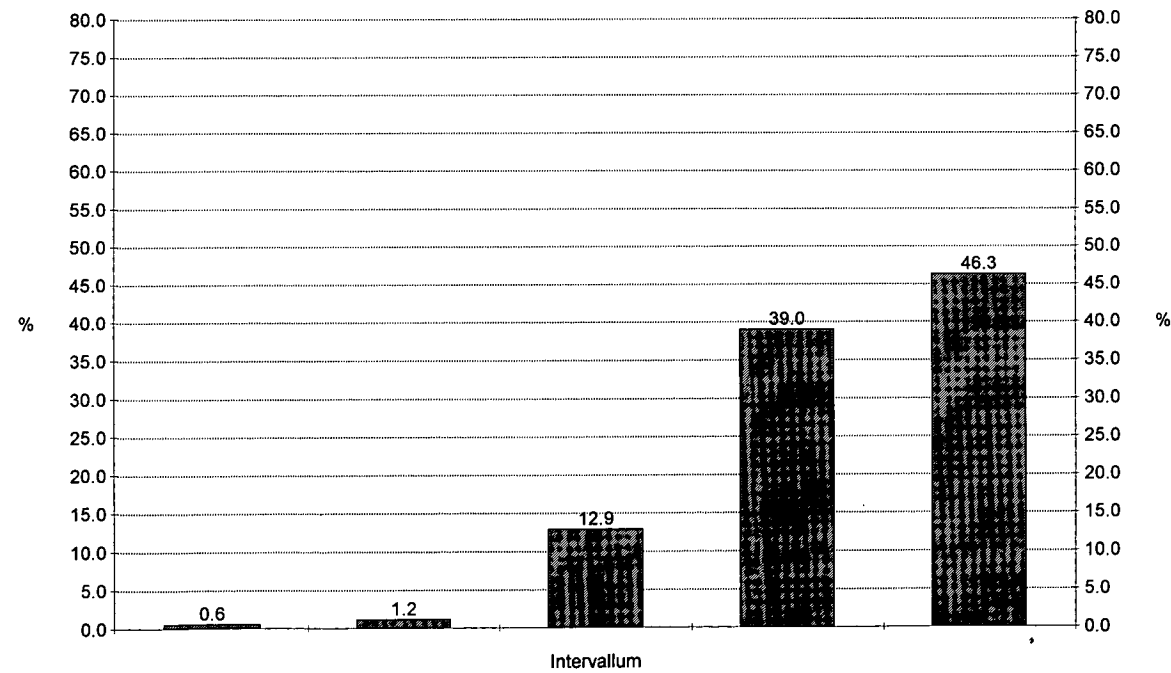
SUPER 2, ALTRUIZMUS



8/a. sz. ábra

n = 164

SUPER 2, ALTRUIZMUS



Ponthatárok :

1 - 3

4 - 6

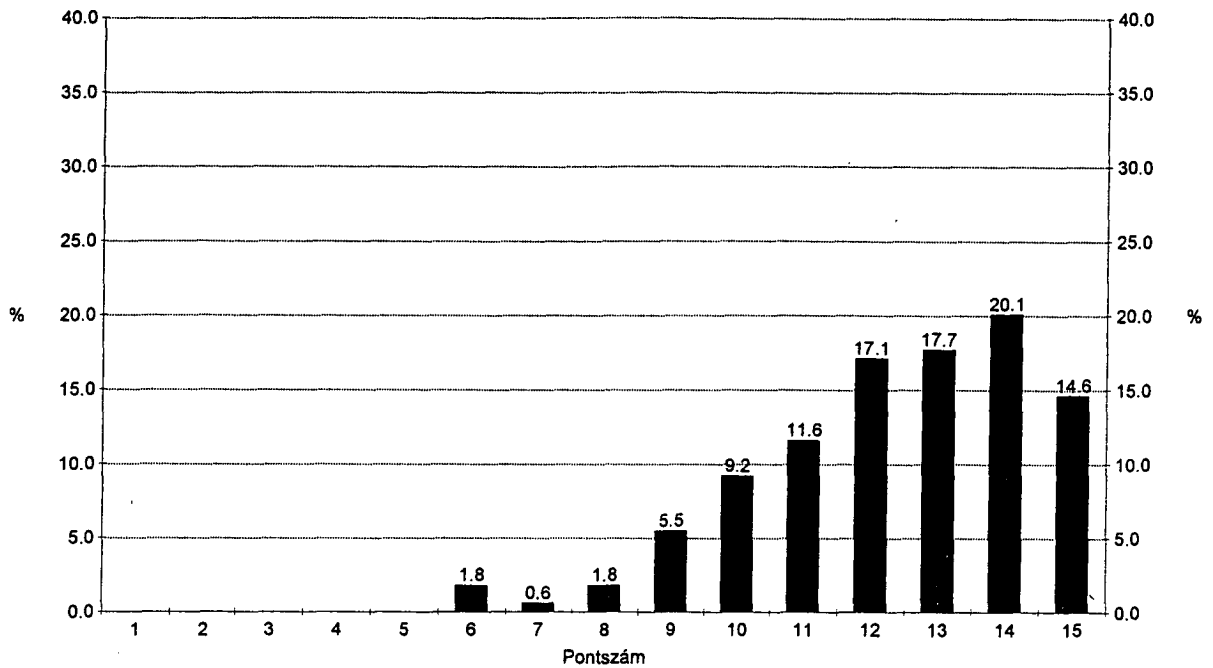
7 - 9

10 - 12

13 - 15

8/b. sz. ábra

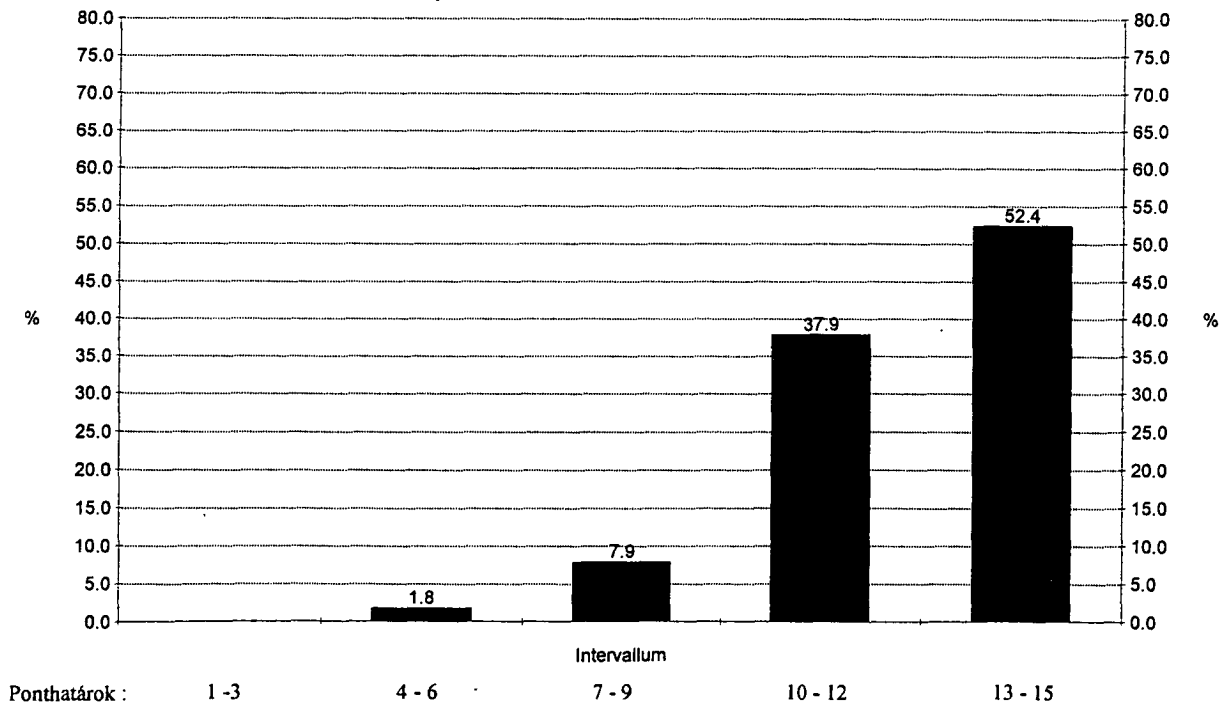
SUPER 3, ANYAGIAK



9/a. sz. ábra

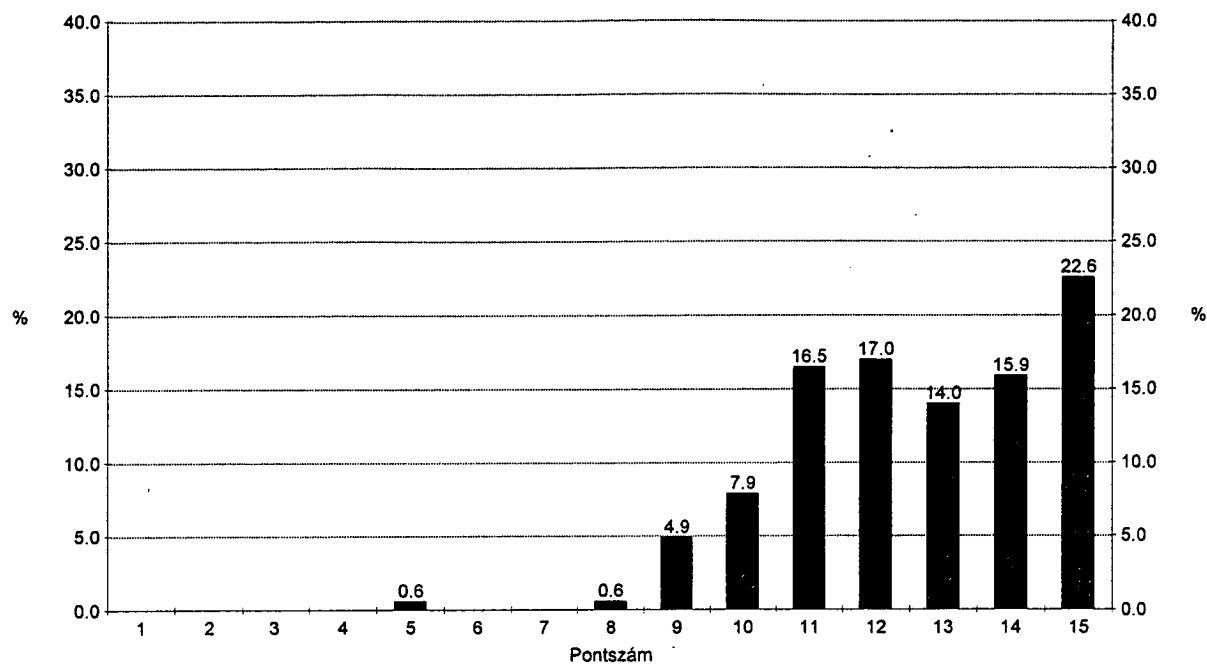
n = 164

SUPER 3, ANYAGIAK



9/b. sz. ábra

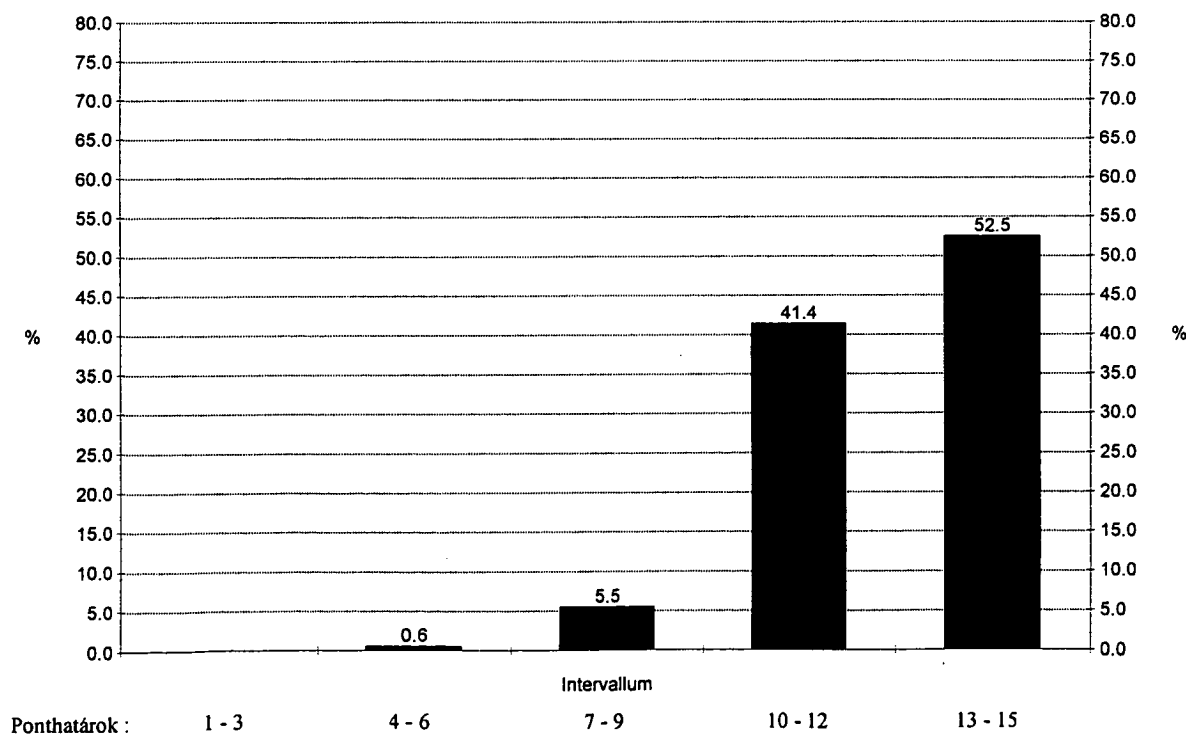
SUPER 4, VÁLTOZATOSSÁG



10/a. sz. ábra

n = 164

SUPER 4, VÁLTOZATOSSÁG



Ponthatárok : 1 - 3

4 - 6

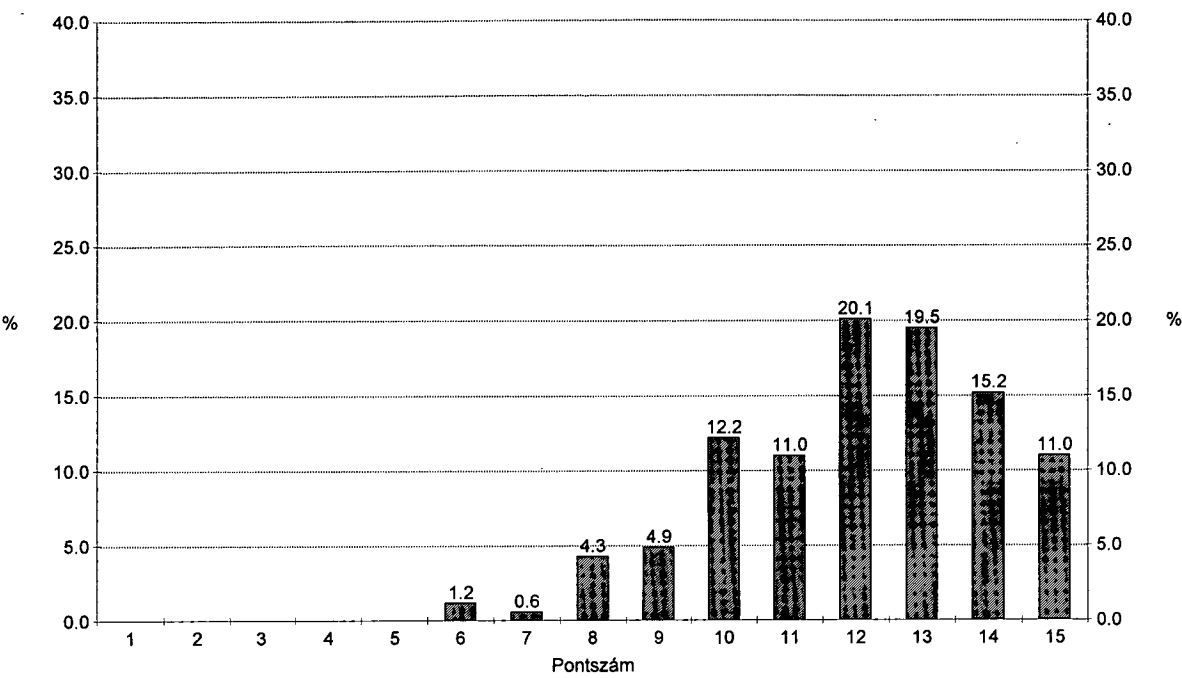
7 - 9

10 - 12

13 - 15

10/b. sz. ábra

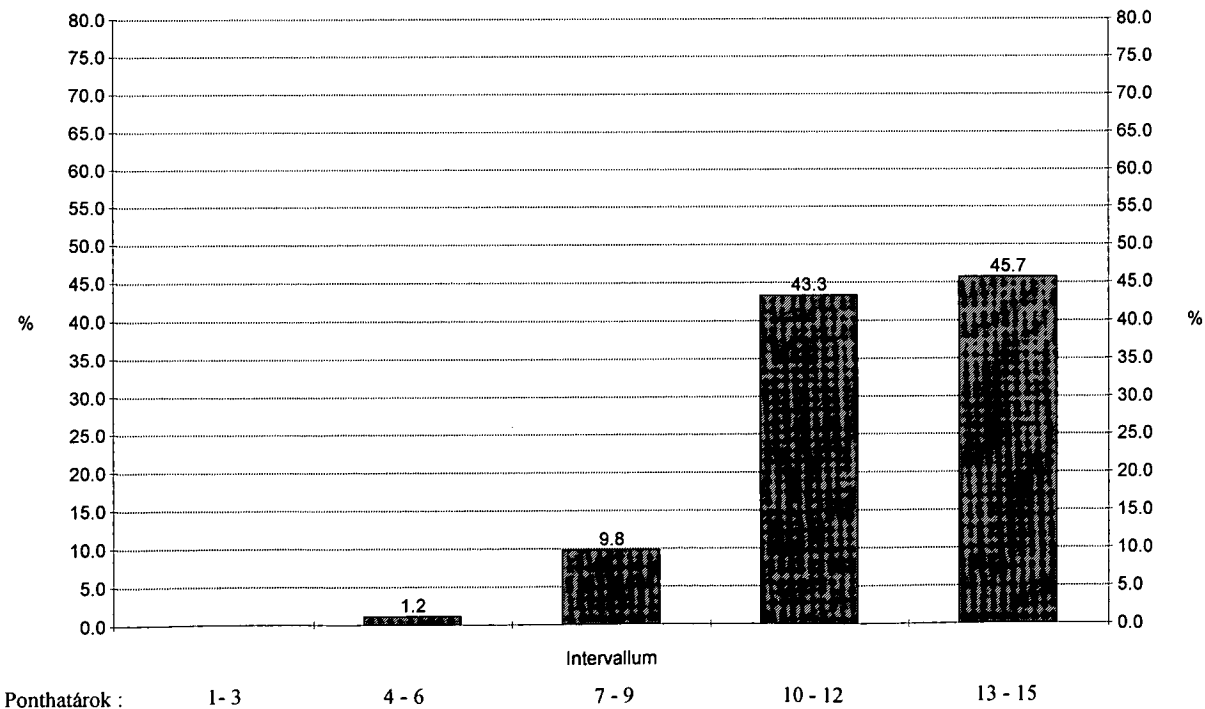
SUPER 5, FÜGGETLENSÉG



11/a. sz. ábra

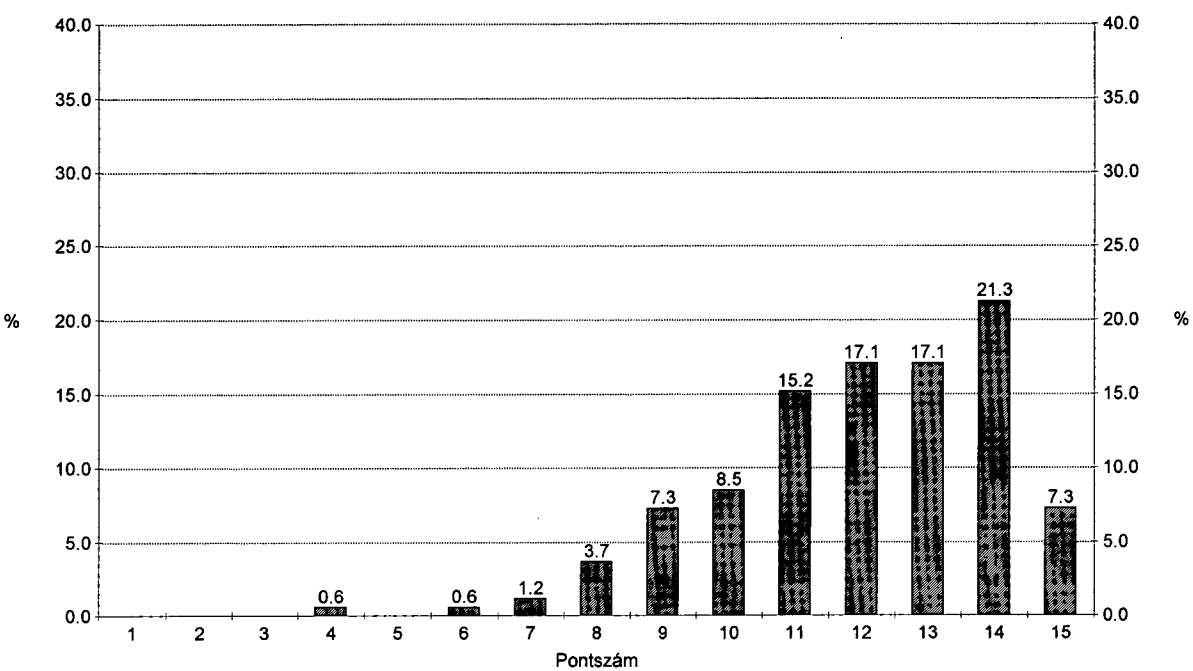
n = 164

SUPER 5, FÜGGETLENSÉG



11/b. sz. ábra

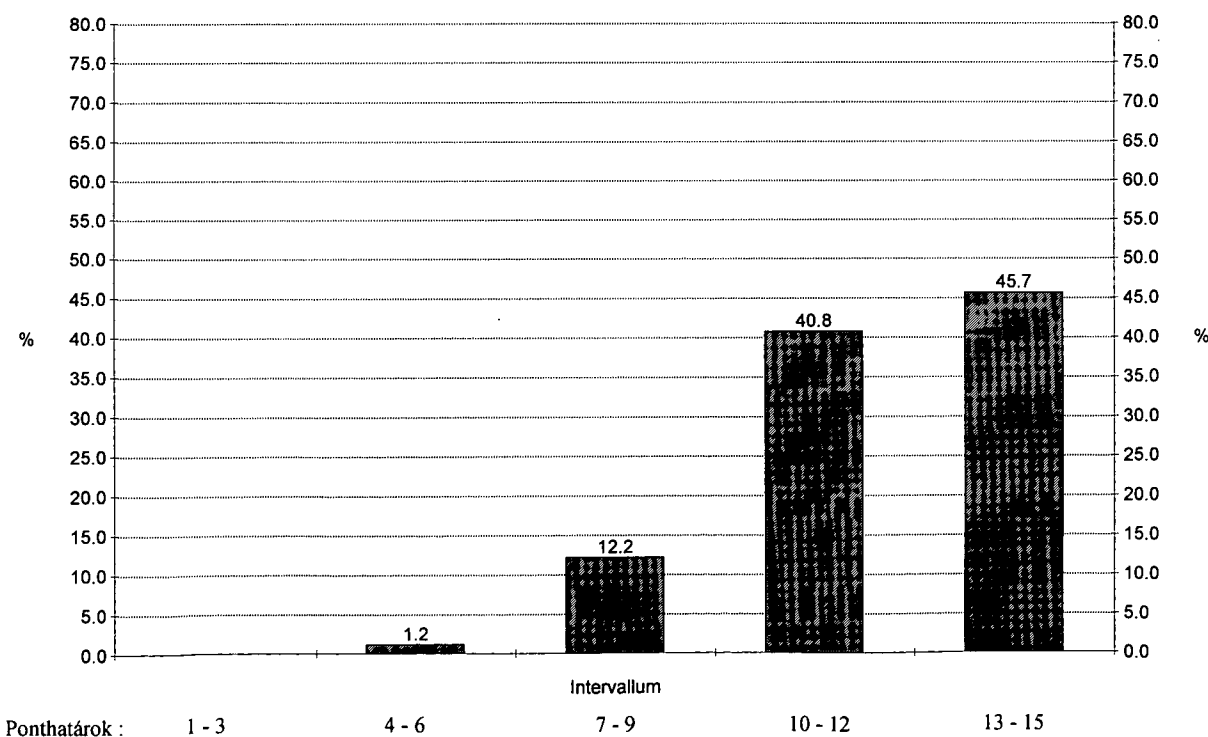
SUPER 6, PRESZTIZS



12/a. sz. ábra

n = 164

SUPER 6, PRESZTIZS



Ponthatárok : 1 - 3

4 - 6

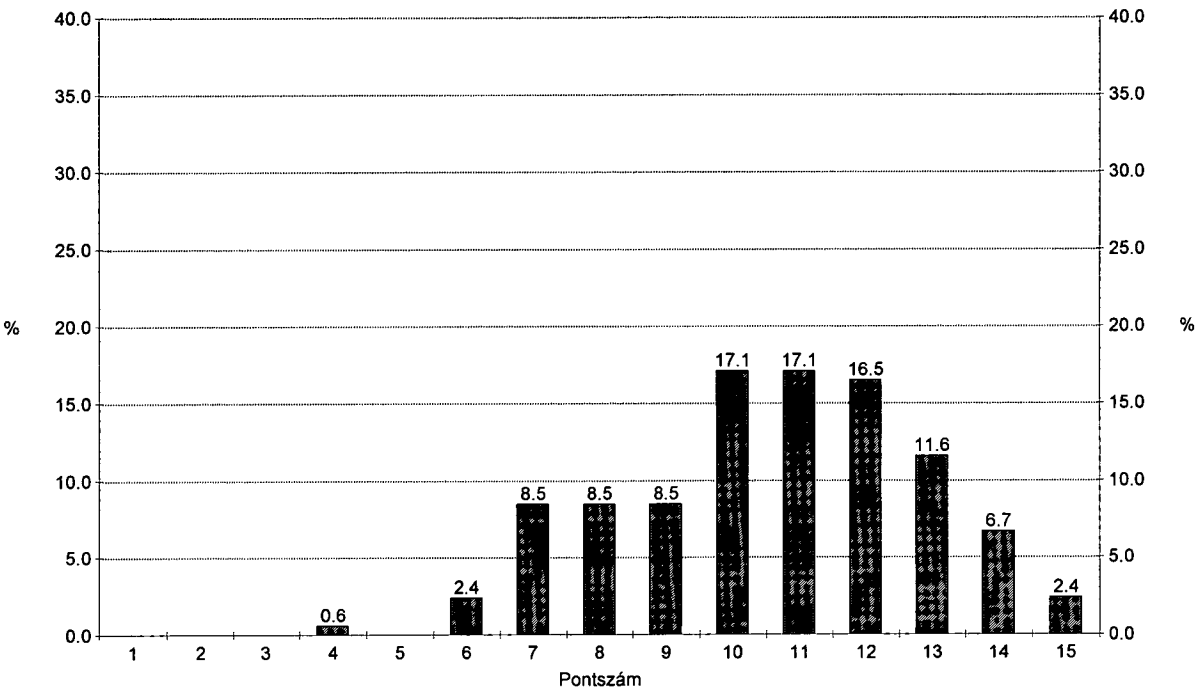
7 - 9

10 - 12

13 - 15

12/b. sz. ábra

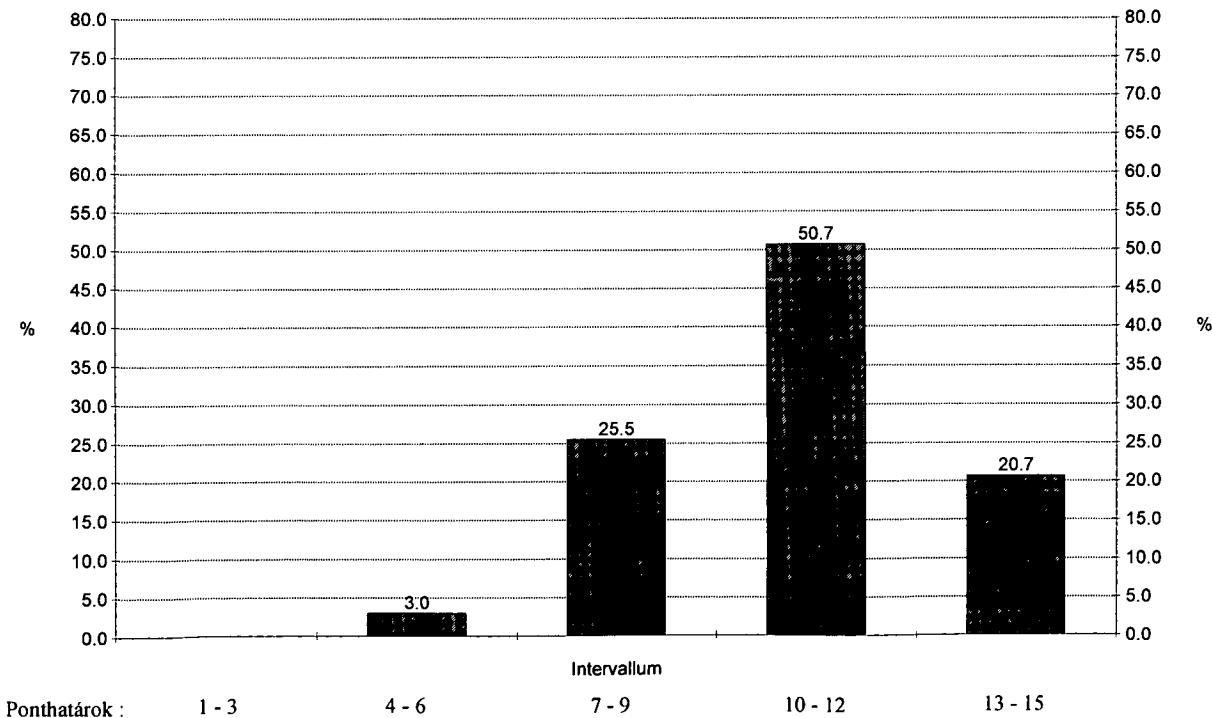
SUPER 7, ESZTÉTIKUM



13/a. sz. ábra

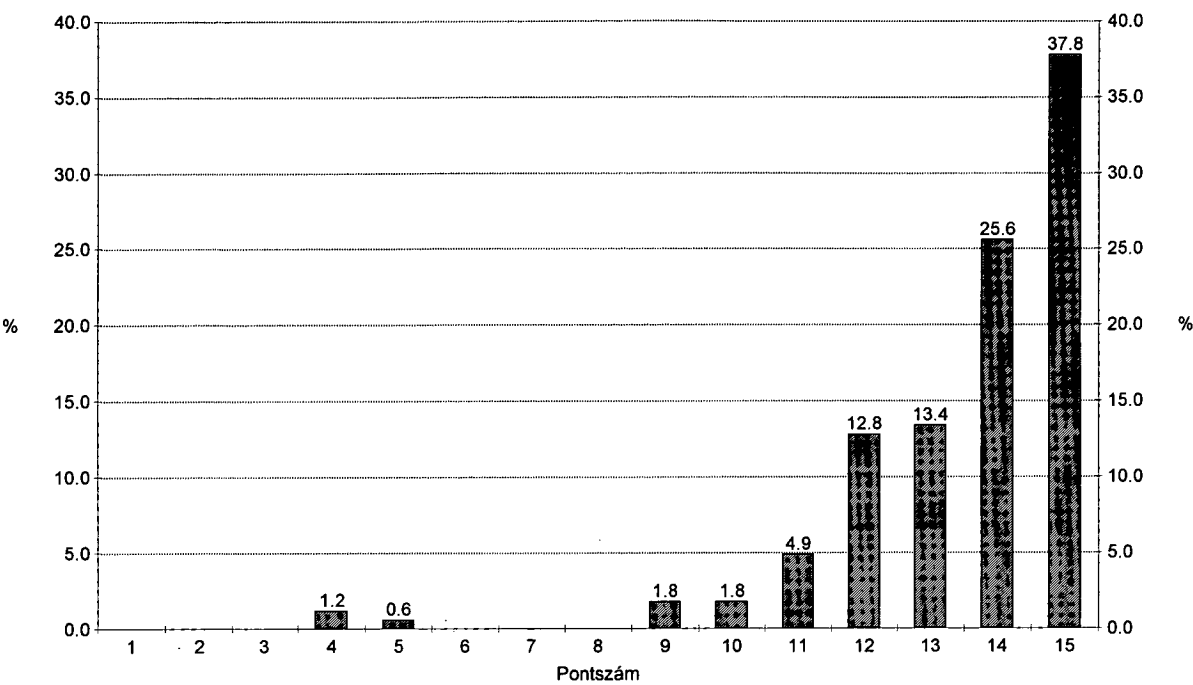
n = 164

SUPER 7, ESZTÉTIKUM



13/b. sz. ábra

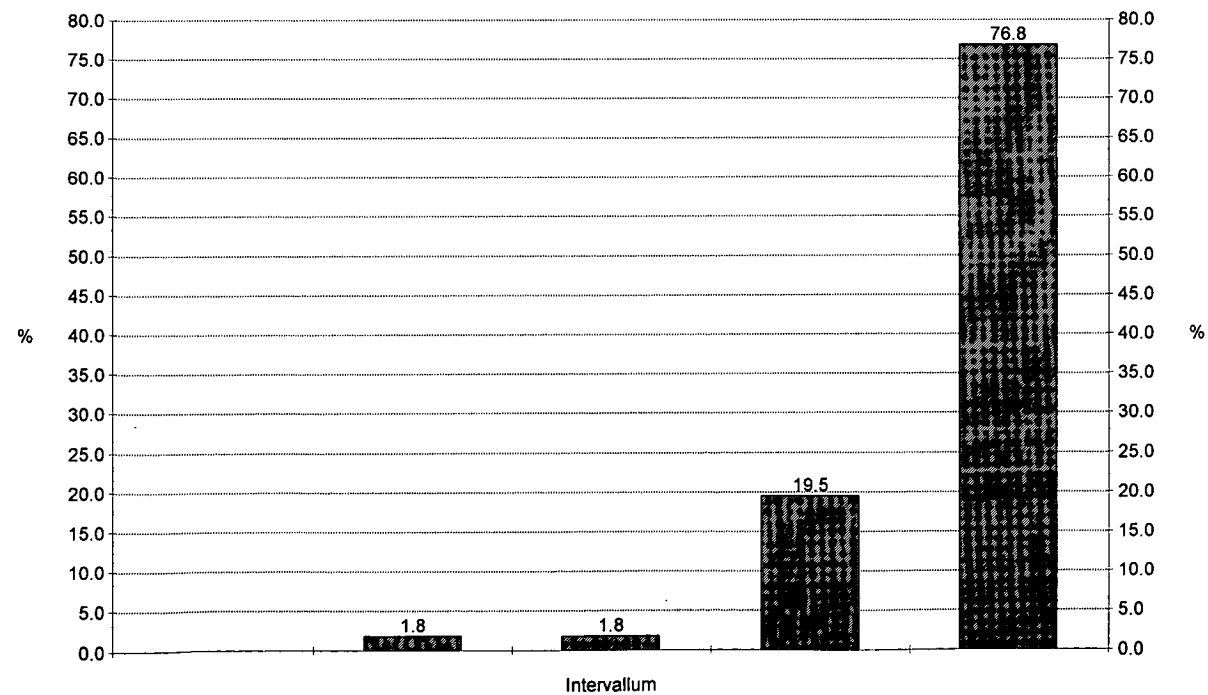
SUPER 8, TÁRSAS KAPCSOLATOK



14/a. sz. ábra

n = 164

SUPER 8, TÁRSAS KAPCSOLATOK



Ponthatárok : 1 - 3

4 - 6

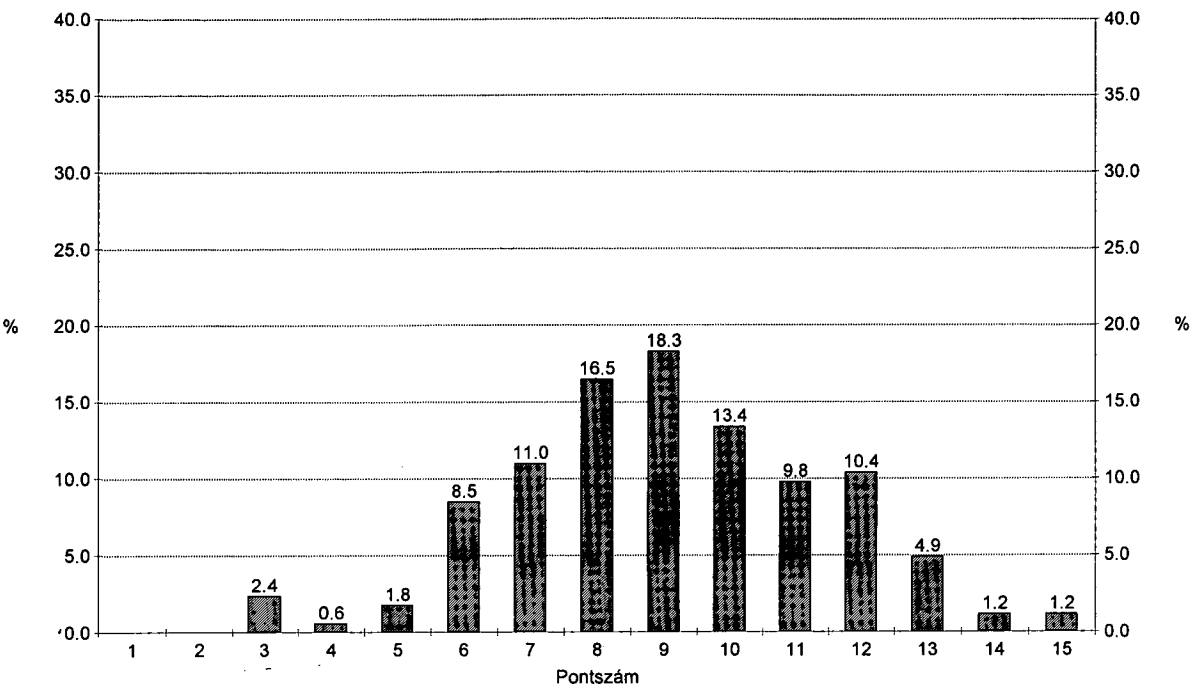
7 - 9

10 - 12

13 - 15

14/b. sz. ábra

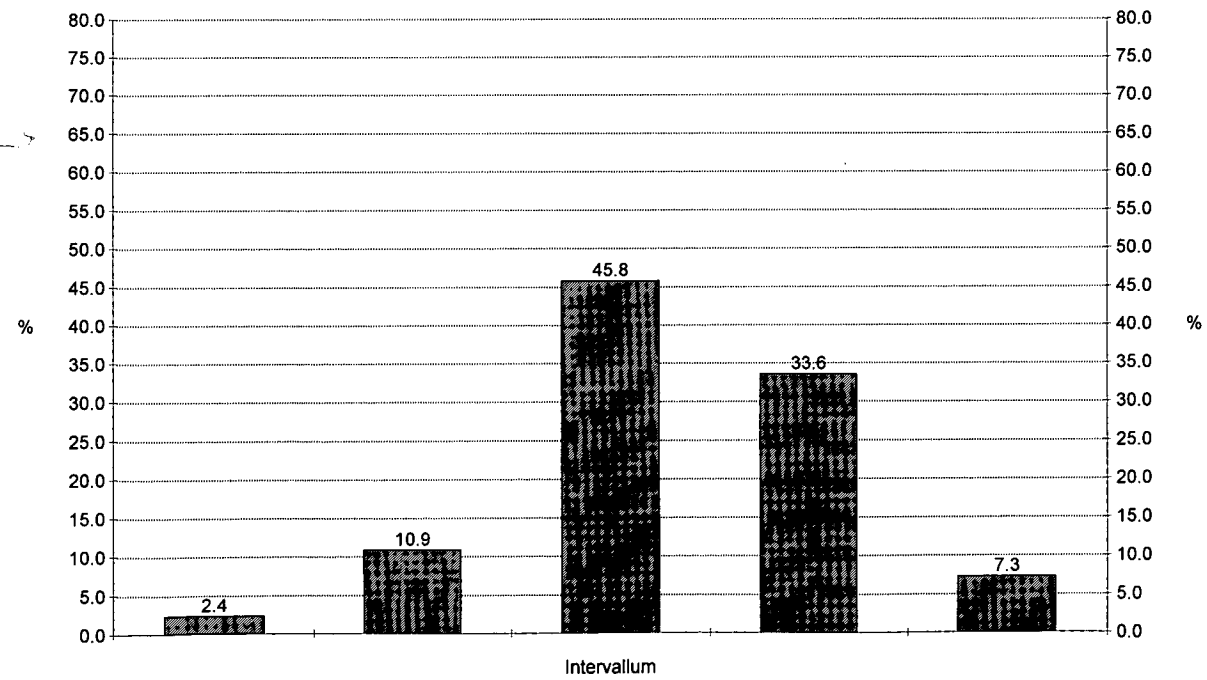
SUPER 9, JÁTÉKOSSÁG



15/a. sz. ábra

n = 164

SUPER 9, JÁTÉKOSSÁG



Ponthatárok :

1 - 3

4 - 6

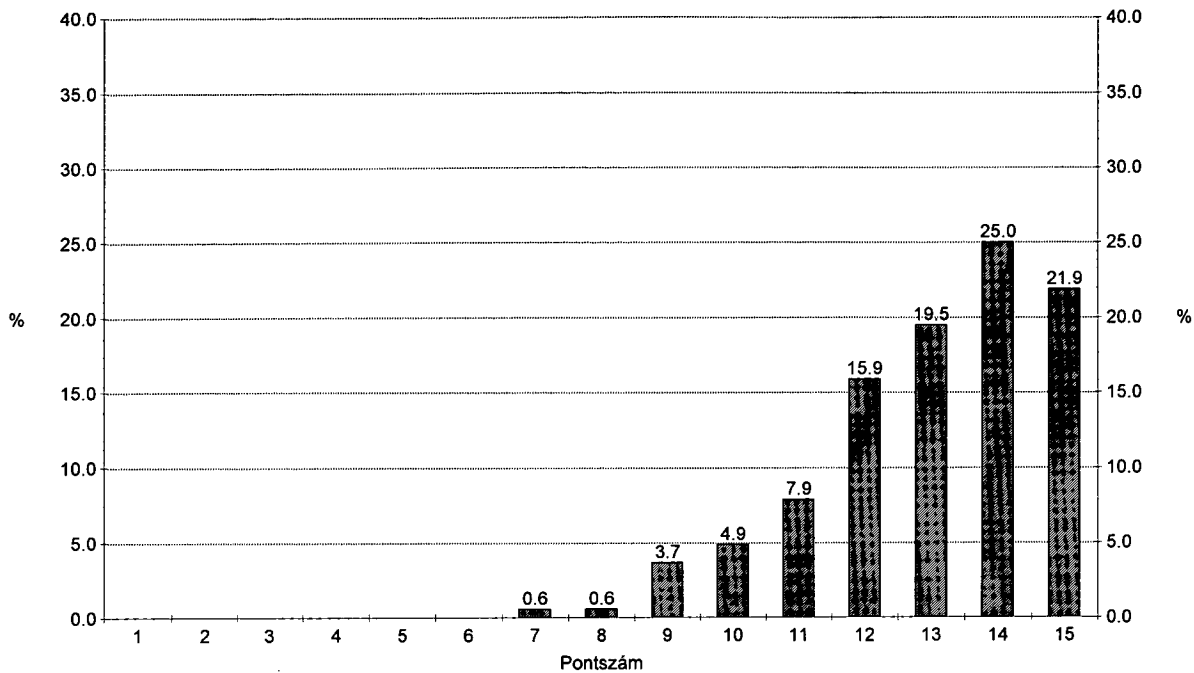
7 - 9

10 - 12

13 - 15

15/b. sz. ábra

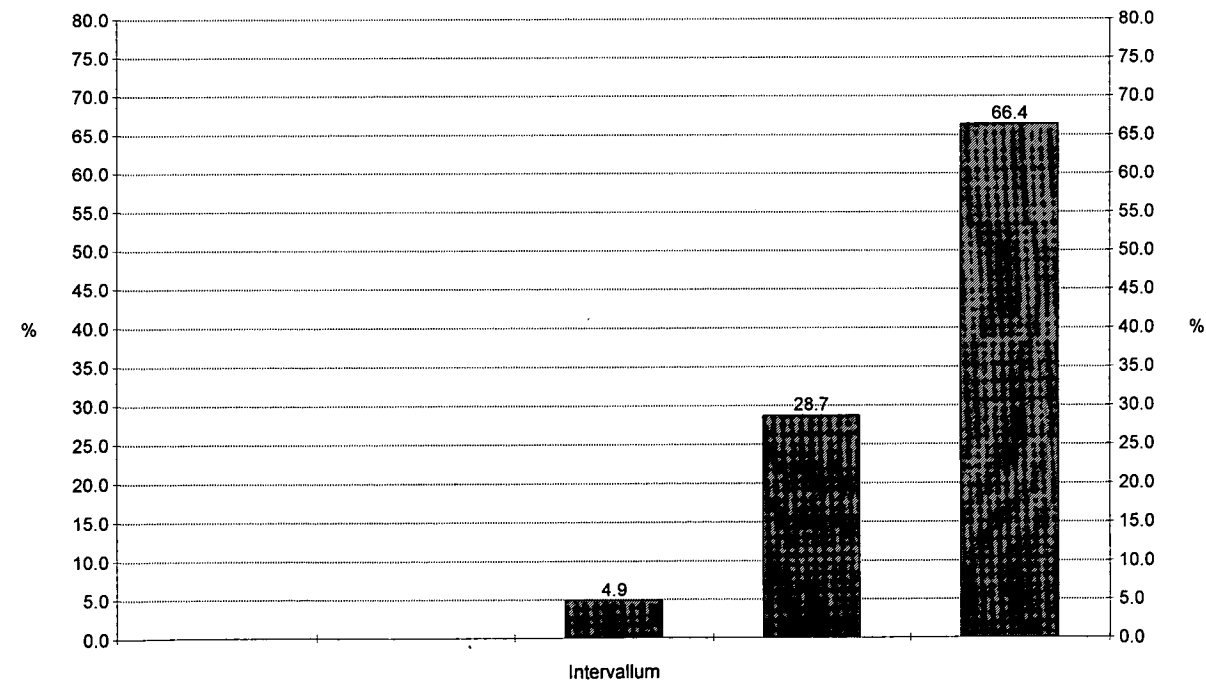
SUPER 10, ÖNÉRVÉNYESÍTÉS



16/a. sz. ábra

n = 164

SUPER 10, ÖNÉRVÉNYESÍTÉS



Ponthatárok : 1 - 3

4 - 6

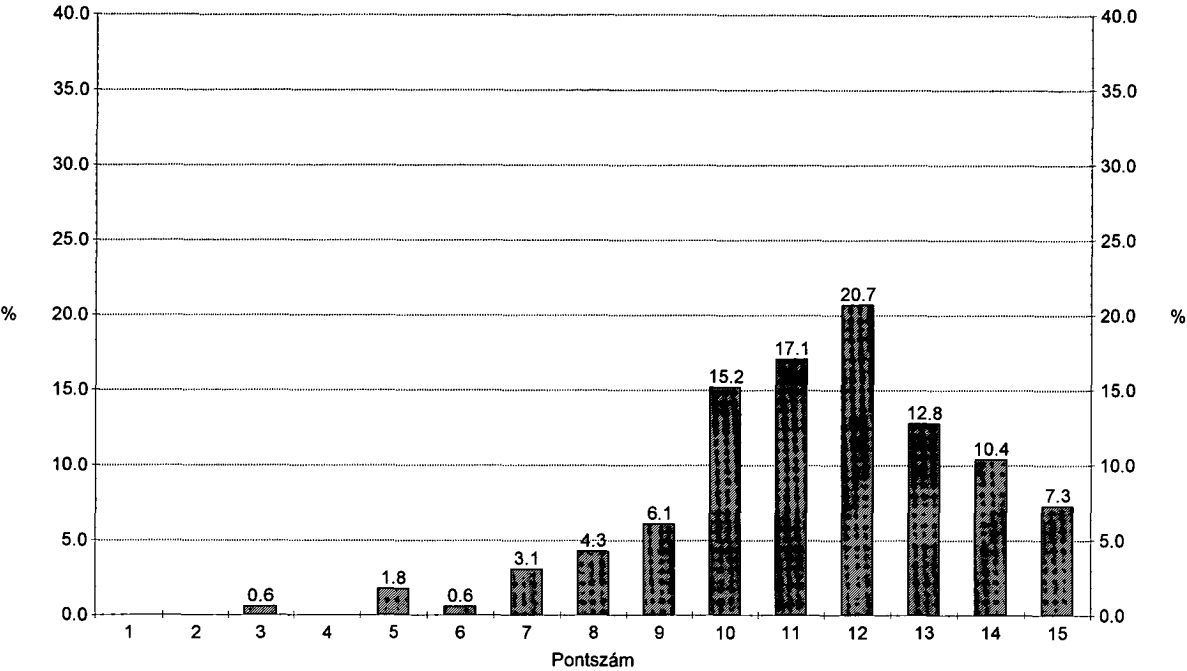
7 - 9

10 - 12

13 - 15

16/b. sz. ábra

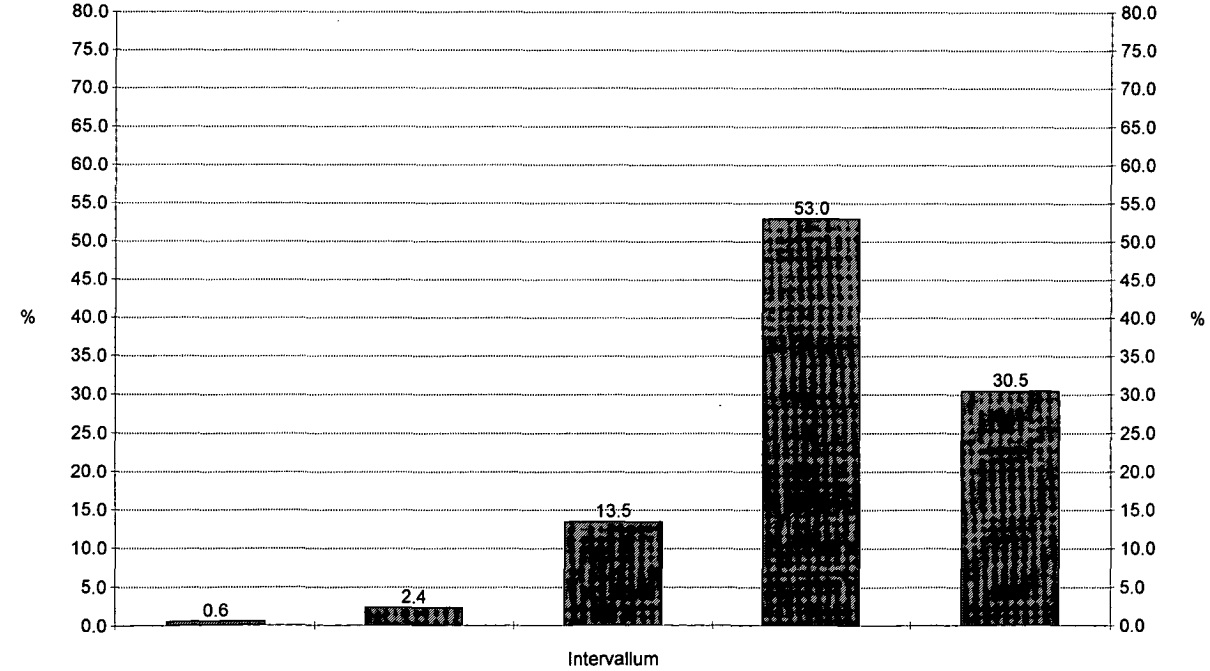
SUPER 11, HIERARCHIA



17/a. sz. ábra

n = 164

SUPER 11, HIERARCHIA



Ponthatárok :

1 - 3

4 - 6

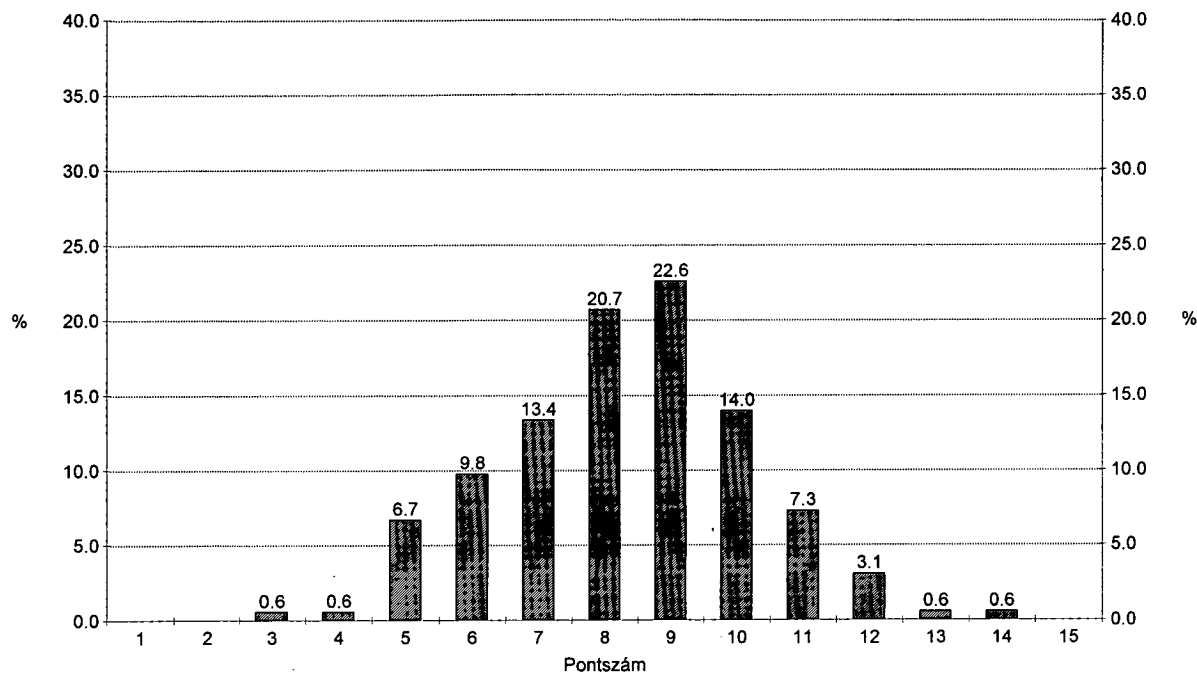
7 - 9

10 - 12

13 - 15

17/b. sz. ábra

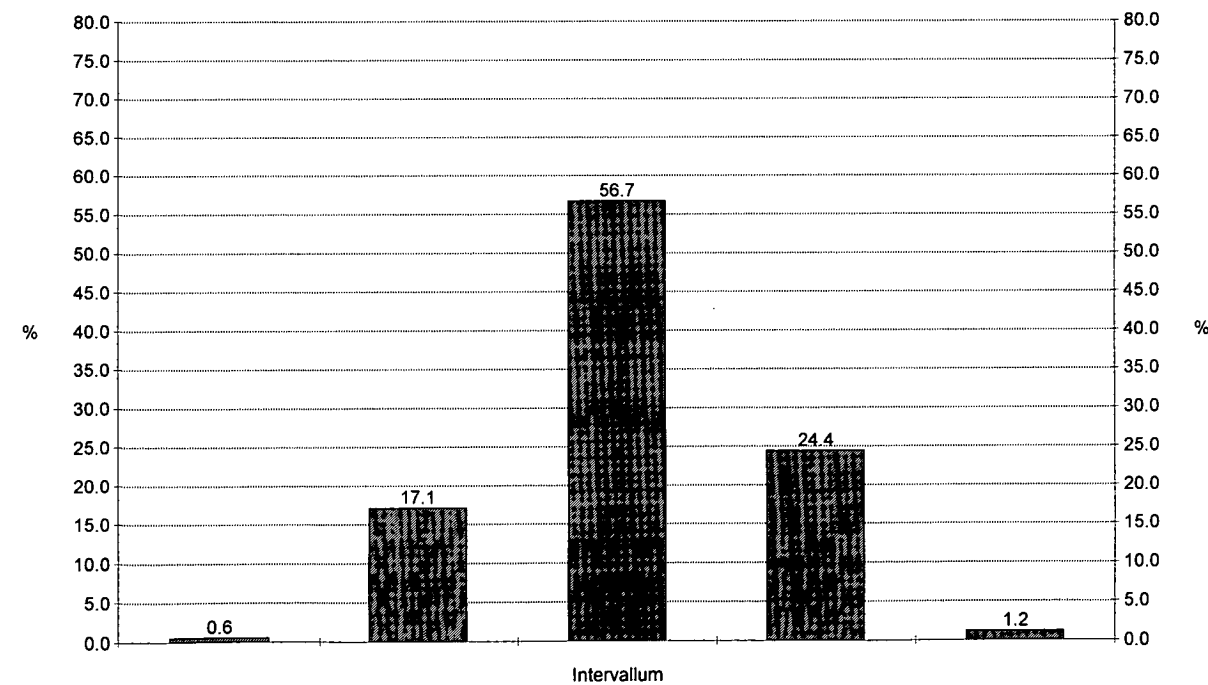
SUPER 12, HUMÁN ÉRTÉKEK



18/a. sz. ábra

n = 164

SUPER 12, HUMÁN ÉRTÉKEK



Ponthatárok :

1 - 3

4 - 6

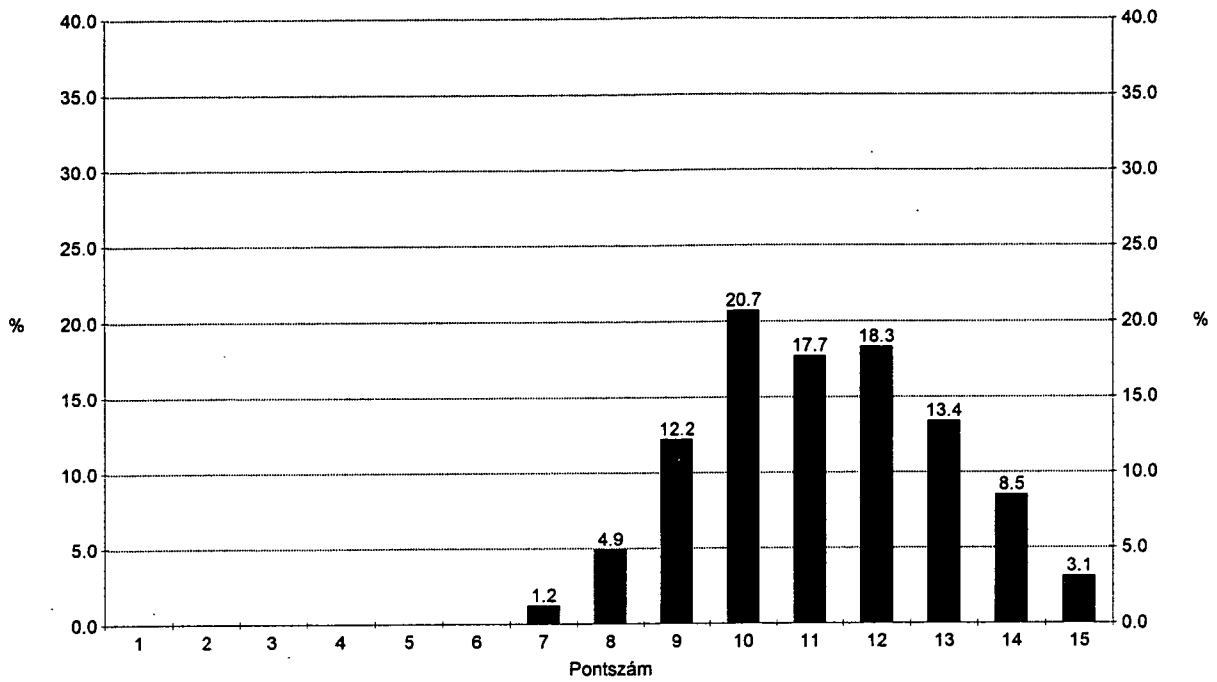
7 - 9

10 - 12

13 - 15

18/b. sz. ábra

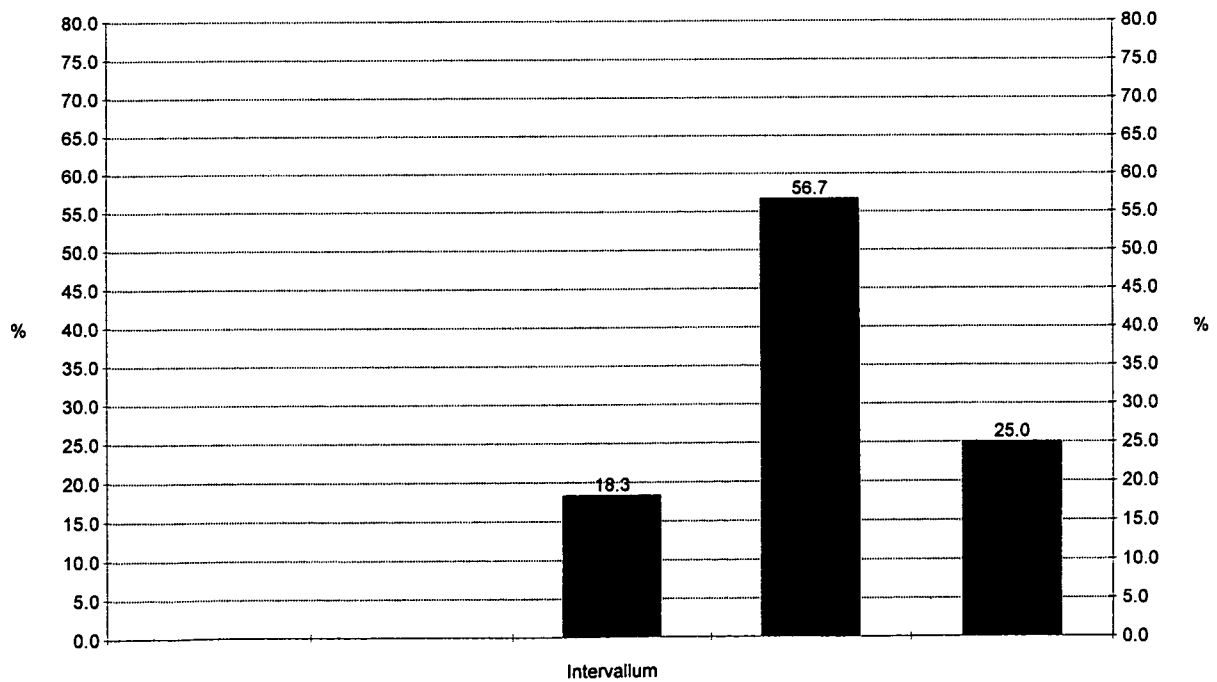
SUPER 13, MUNKATELJESÍTMÉNY



19/a. sz. ábra

n = 164

SUPER 13, MUNKATELJESÍTMÉNY



Ponthatárok : 1 - 3

4 - 6

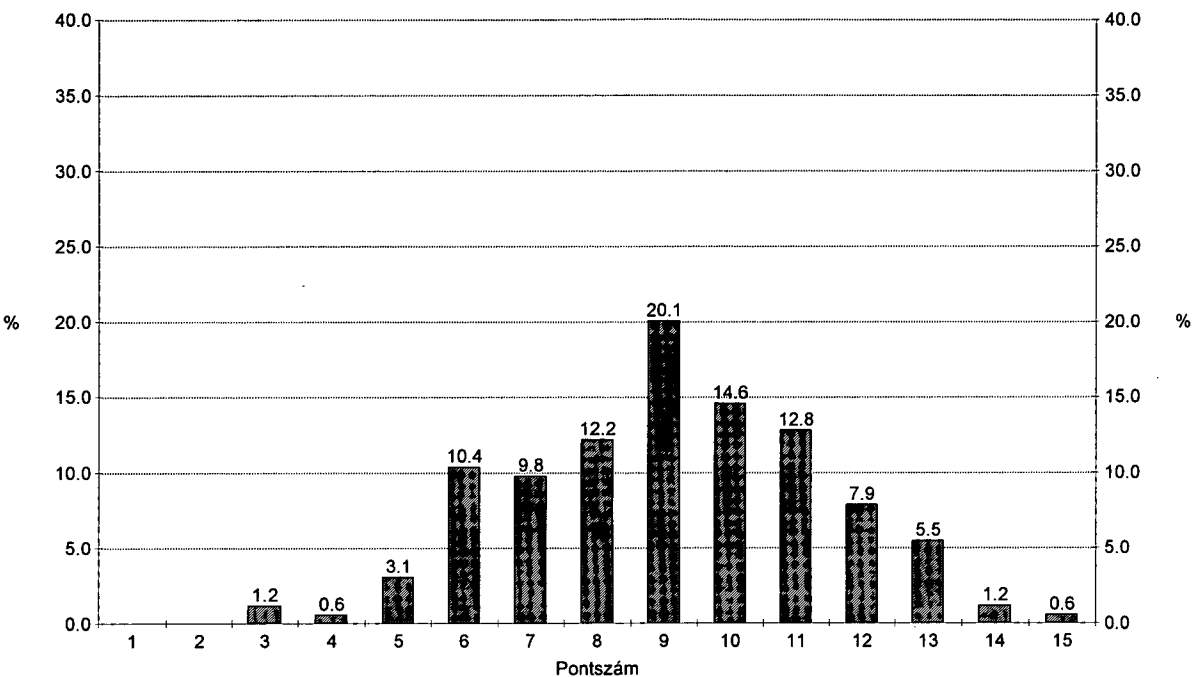
7 - 9

10 - 12

13 - 15

19/b. sz. ábra

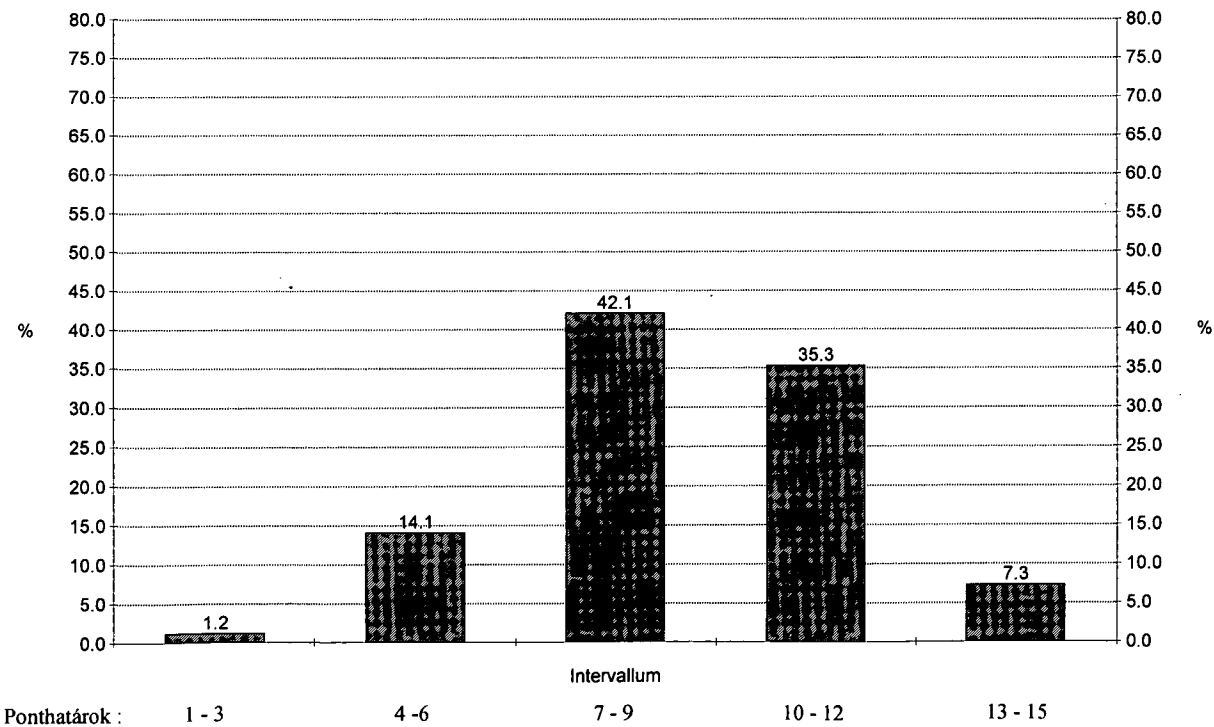
SUPER 14, IRÁNYÍTÁS



20/a. sz. ábra

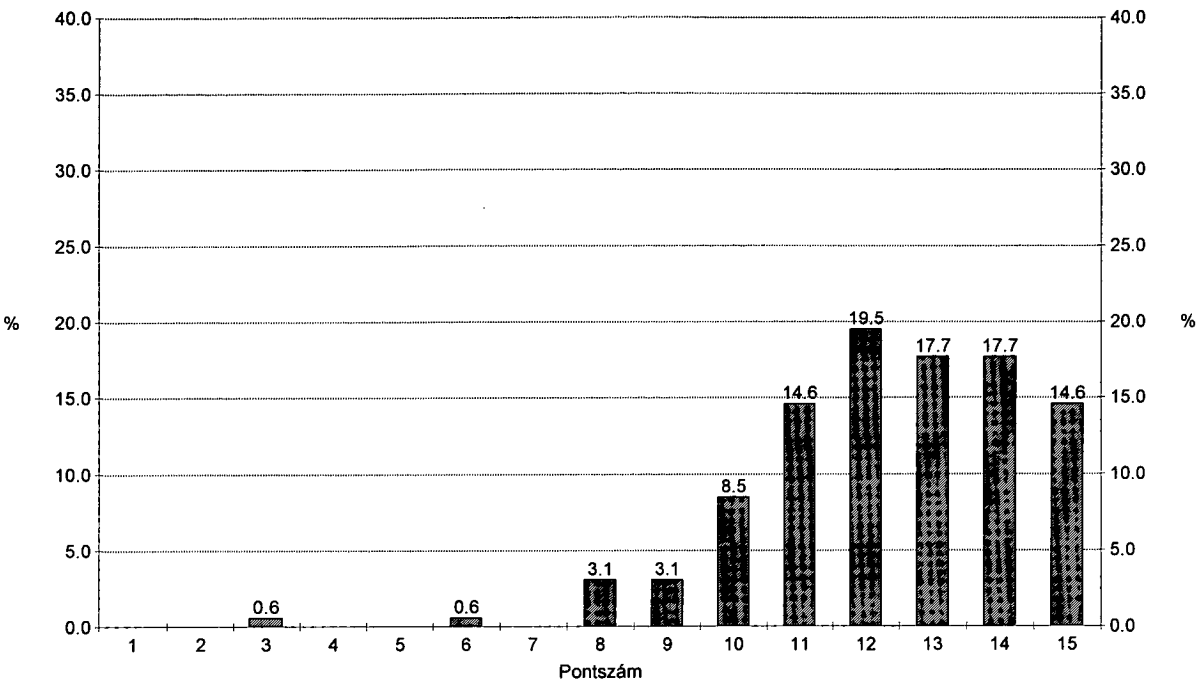
n = 164

SUPER 14, IRÁNYÍTÁS



20/b. sz. ábra

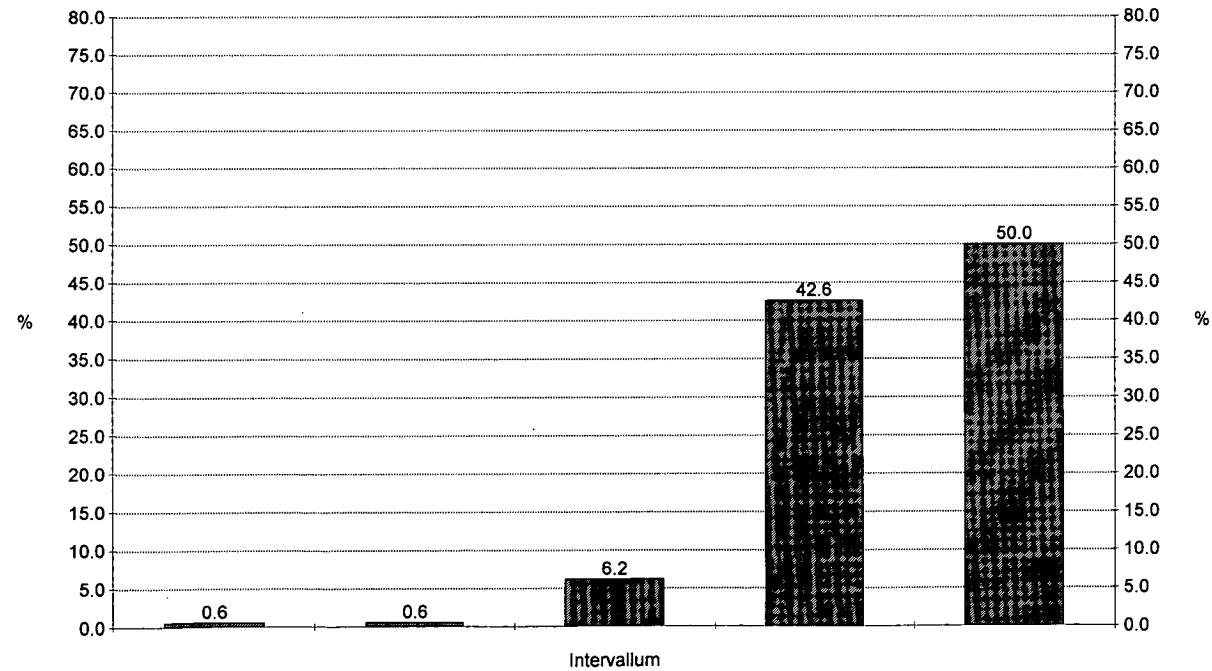
SUPER 15, KREATIVITÁS



21/a. sz. ábra

n = 164

SUPER 15, KREATIVITÁS



Ponthatárok :

1 - 3

4 - 6

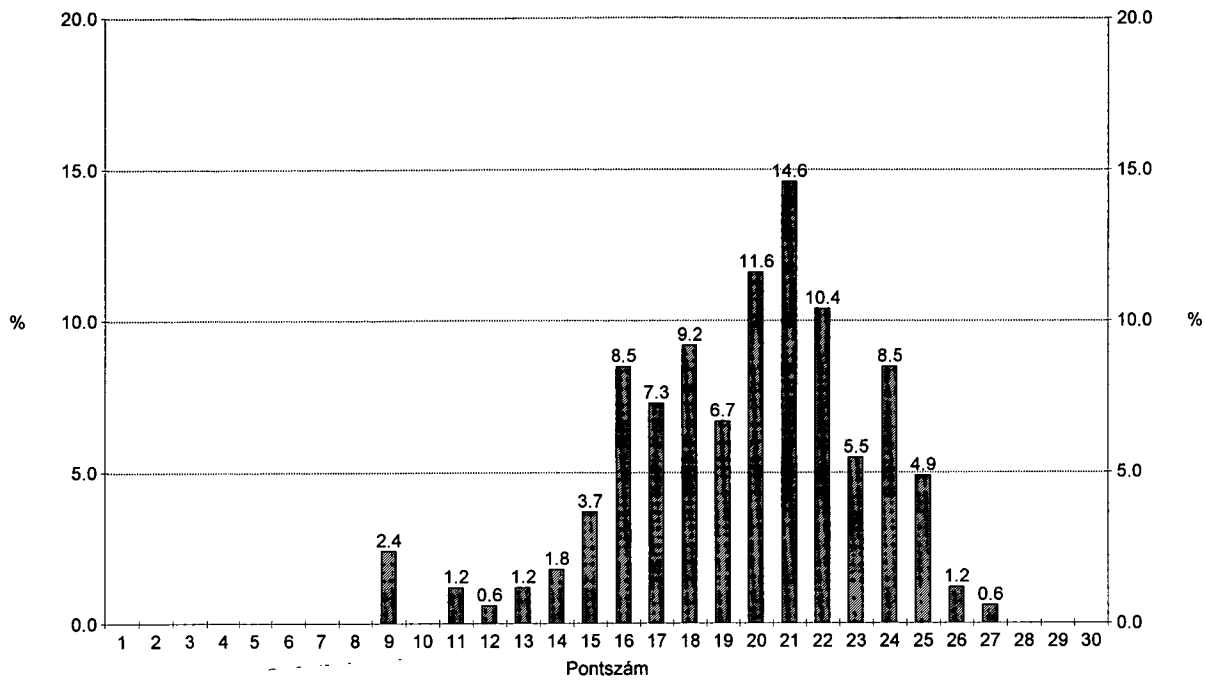
7 - 9

10 - 12

13 - 15

21/b. sz. ábra

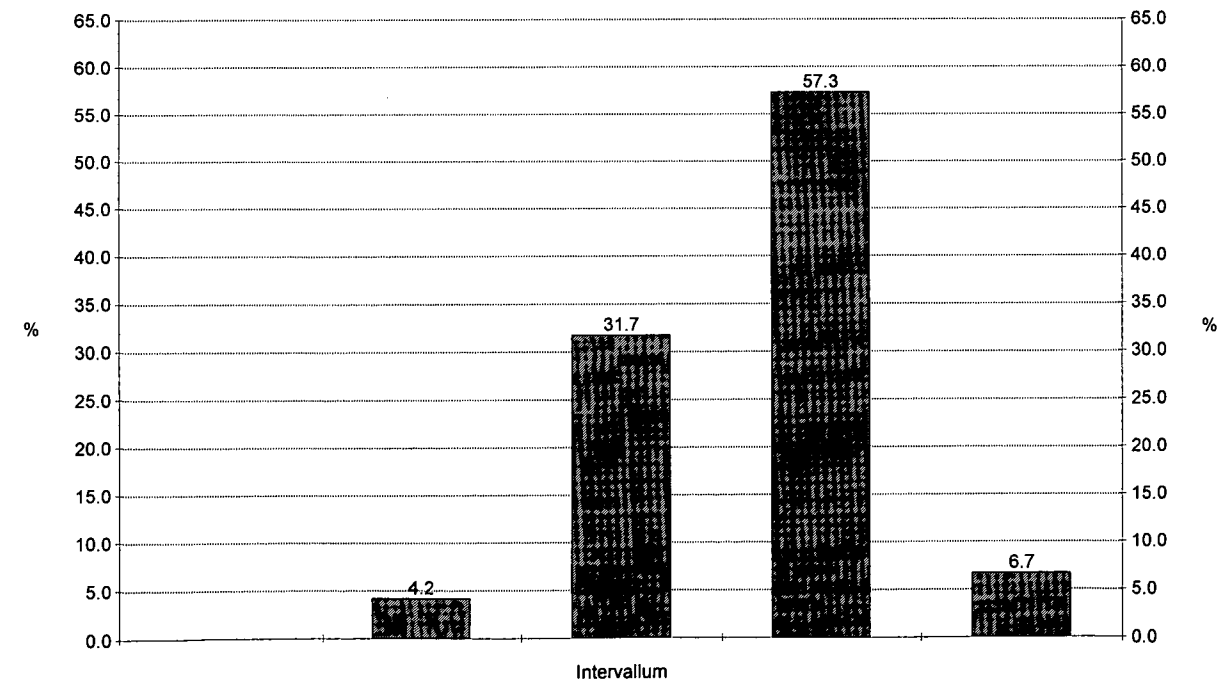
SZIT I, TÖRTÉNETBEFEJEZÉS



22/a. sz. ábra

n = 164

SZIT I, TÖRTÉNETBEFEJEZÉS



Ponthatárok : 1 - 6

7 - 12

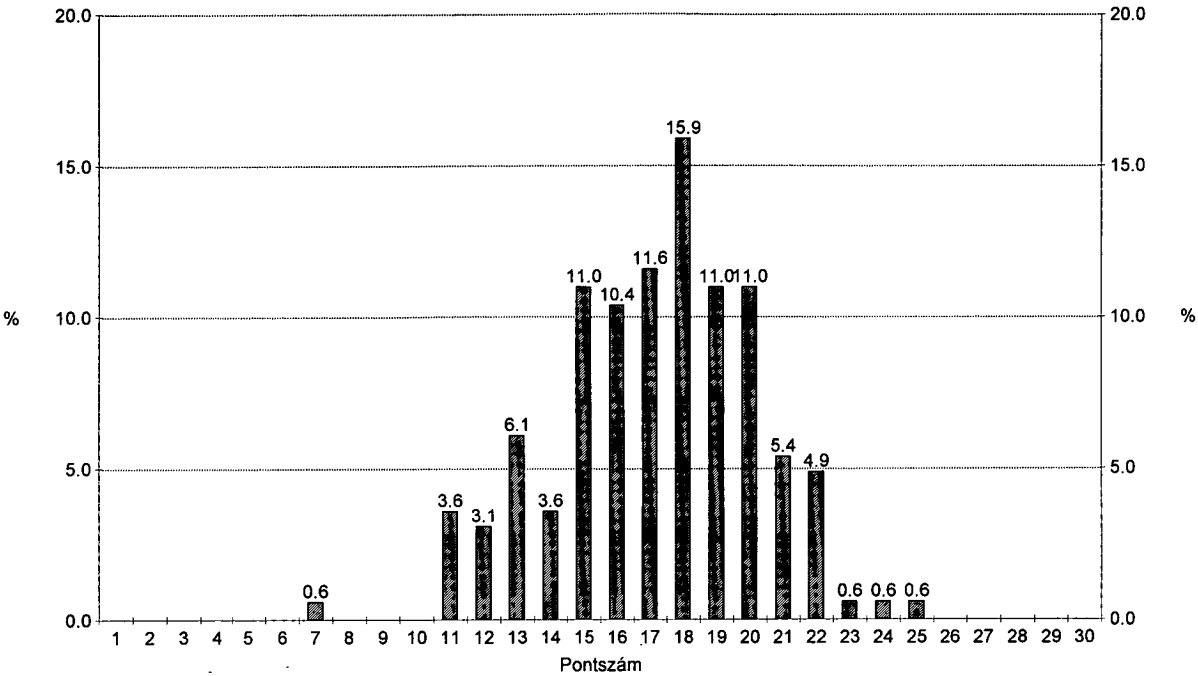
Intervallum

22/b. sz. ábra

19 - 24

25 - 30

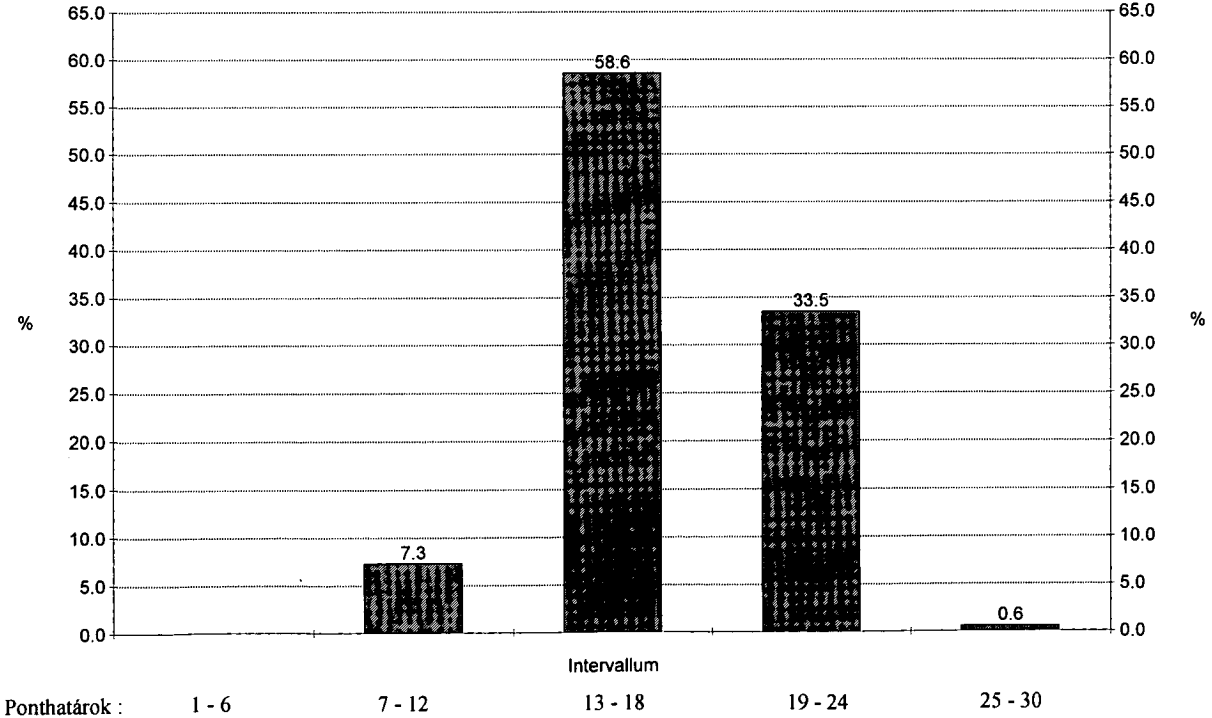
SZIT II, GESZTUSCSOPORTOK



23/a. sz. ábra

n = 164

SZIT II, GESZTUSCSOPORTOK



Ponthatárok : 1 - 6

7 - 12

Intervallum

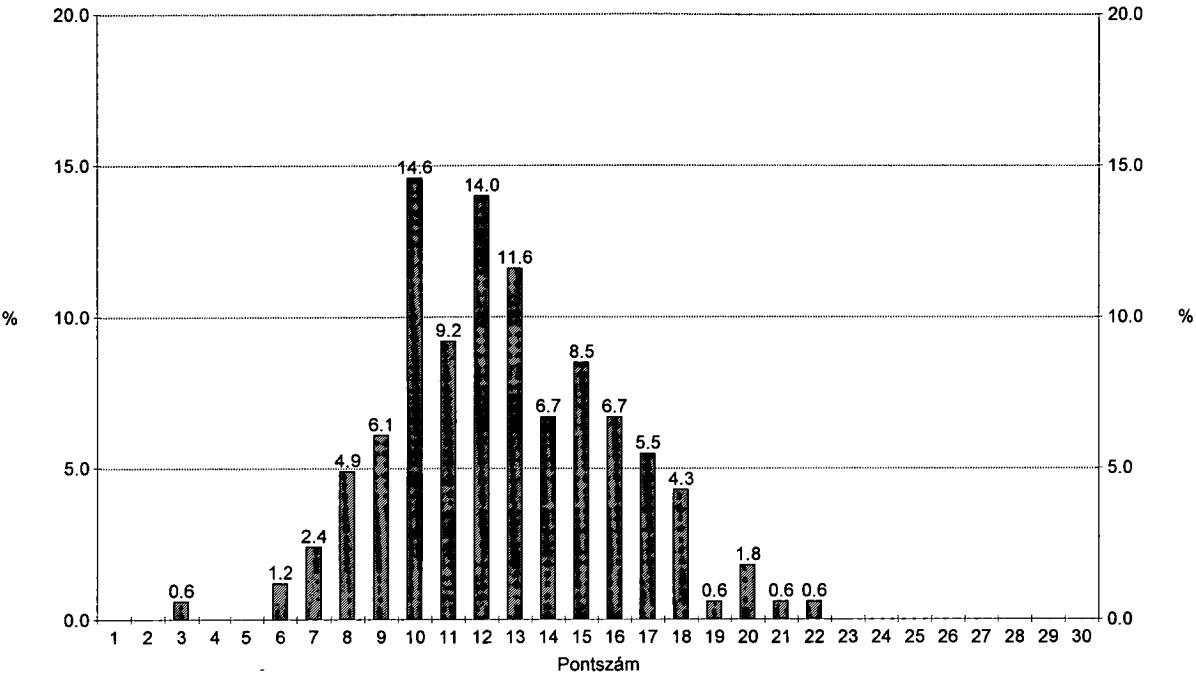
13 - 18

19 - 24

25 - 30

23/b. sz. ábra

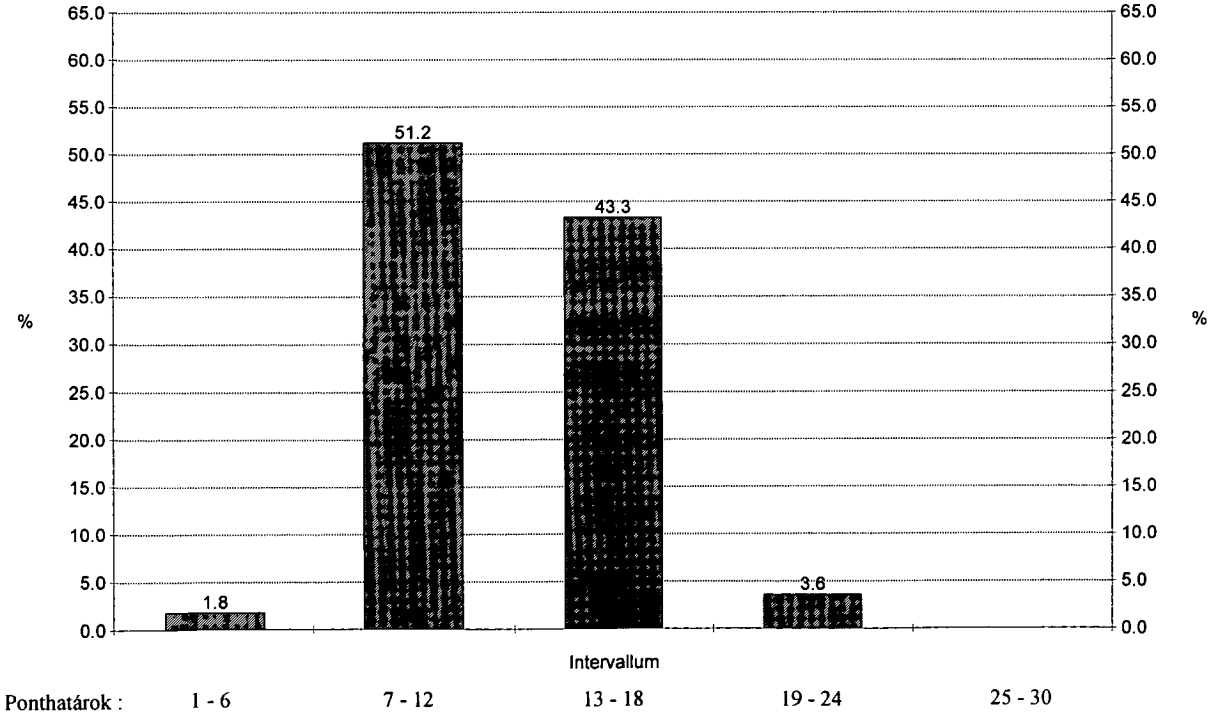
SZIT III, VERBÁLIS KIFEJEZÉSEK



24/a. sz. ábra

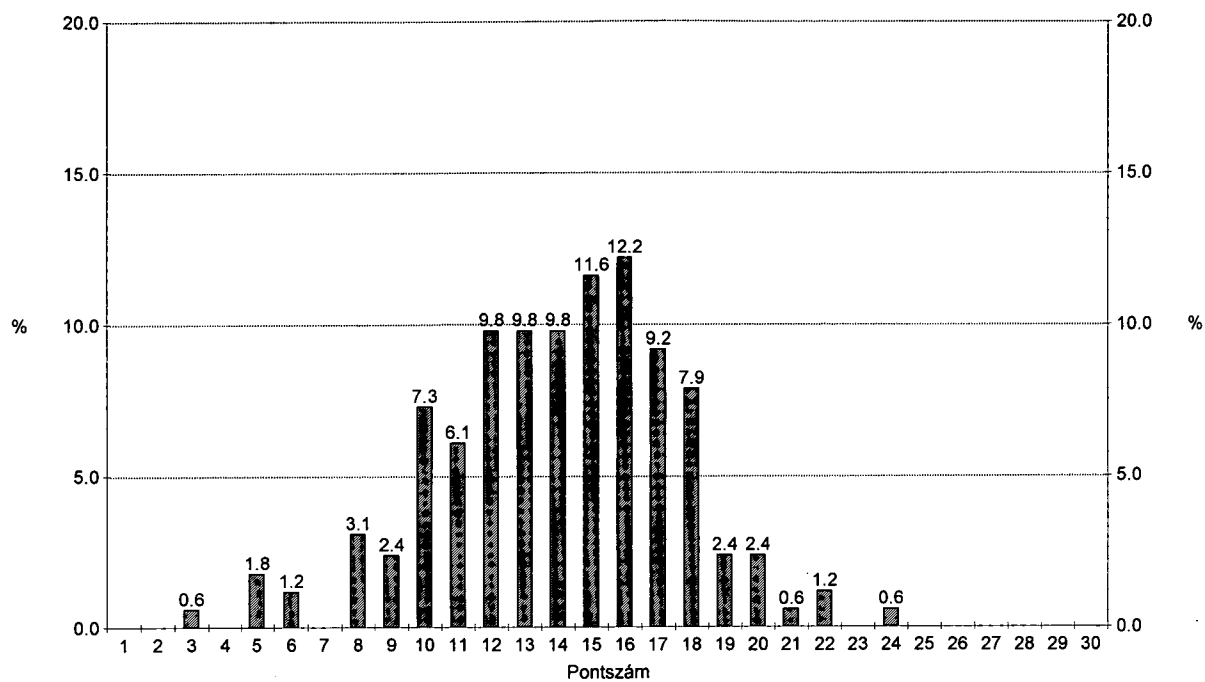
n = 164

SZIT III, VERBÁLIS KIFEJEZÉSEK



24/b. sz. ábra

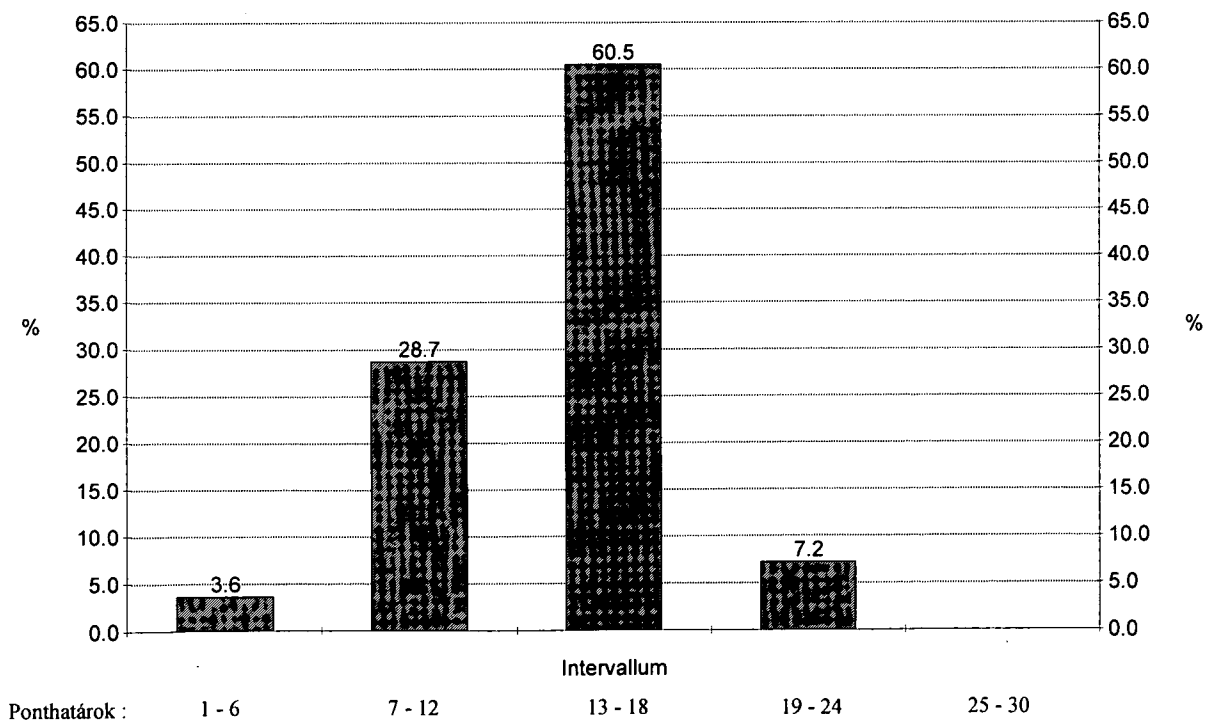
SZIT IV, TÖRTÉNETKIEGÉSZÍTÉS



25/a. sz. ábra

n = 164

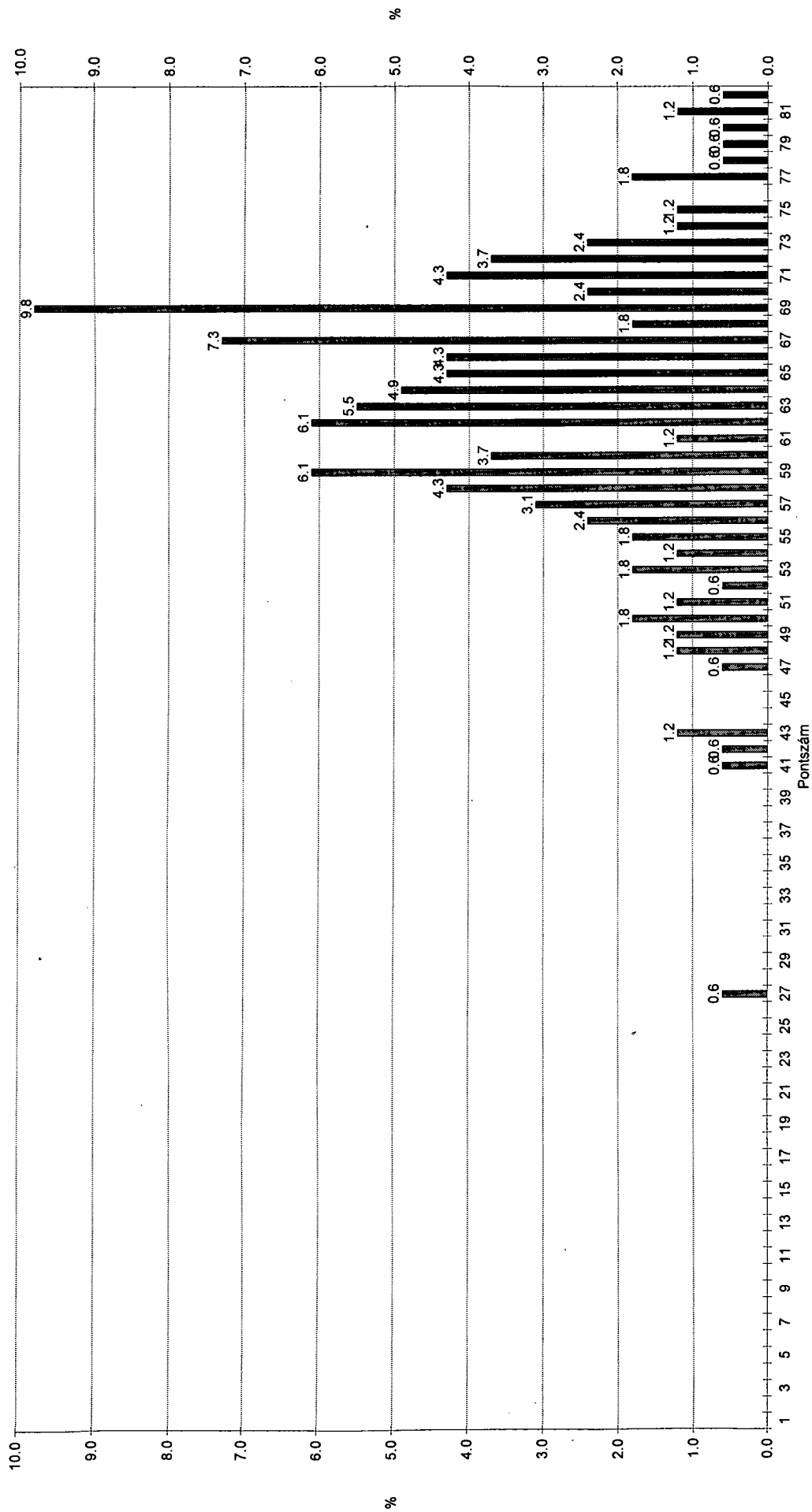
SZIT IV, TÖRTÉNETKIEGÉSZÍTÉS



25/b. sz. ábra

SZIT T, ÖSSZETETT ÉRTÉK

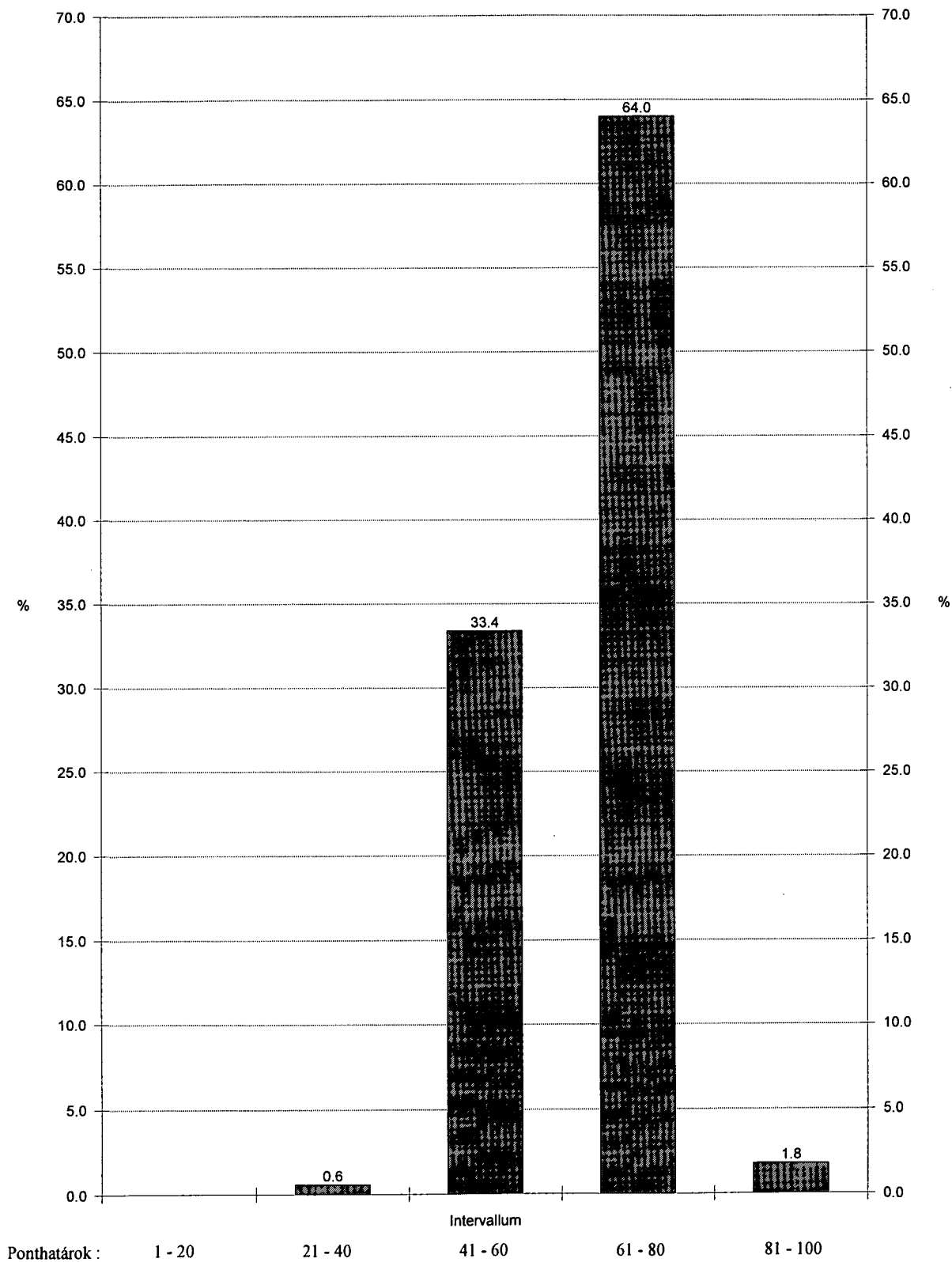
n = 164



26/a. sz. ábra

SZIT T, ÖSSZETETT ÉRTÉK

n = 164



26/b. sz. ábra